

ACTAS  
DEL I CONGRESO INTERNACIONAL  
SOBRE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Santiago de Compostela  
30 de junio-2 de julio de 2010

# Pensar históricamente en tiempos de globalización



EDICIÓN A CARGO DE  
Ramón López Facal  
Luis Velasco Martínez  
Víctor Santidrián Arias  
Xosé Armas Castro

UNIVERSIDADE  
DE SANTIAGO  
DE COMPOSTELA

publicacións

**Pensar históricamente  
en tiempos de globalización**



CURSOS E CONGRESOS DA  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
Nº 201



# **Pensar históricamente en tiempos de globalización**

Actas del I Congreso Internacional  
sobre Enseñanza de la Historia  
**Santiago de Compostela, 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2010**

Texto completo de las Comunicaciones

Edición a cargo de  
RAMÓN LÓPEZ FACAL  
LUIS VELASCO MARTÍNEZ  
VÍCTOR SANTIDRIÁN ARIAS  
XOSÉ ARMAS CASTRO

2011

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1º. 2010. Santiago de Compostela)

Pensar históricamente en tiempos de globalización : actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia : Santiago de Compostela, 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2010 : Texto completo de las comunicaciones / edición a cargo de Ramón López Facal ... [et al.]. – Santiago de Compostela : Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2011. – 485 p. ; 12 cm. – (Cursos e congresos da Universidade de Santiago de Compostela ; 201). – D.L C 1497-2011. – ISBN 978-84-9887-706-9

1. Historia – Estudo e ensino. I. López Facal, Ramón, ed. II. Velasco Martínez, Luis, ed. III. Santidrián Arias, Víctor, ed. IV. Armas Castro, Xosé, ed. V. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, ed. VI. Serie

930 : 37

© Universidade de Santiago de Compostela, 2011

**Edita**

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico  
Campus Vida  
15782 Santiago de Compostela  
*[www.usc.es/publicacions](http://www.usc.es/publicacions)*

**Maqueta e Imprime**

Imprenta Universitaria  
Pavillón de Servizos  
Campus Vida

**Dep. Leg.:** C 1497-2011  
**ISBN** 978-84-9887-706-9

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	11
--------------------	----

## **Comunicaciones**    **SECCIÓN 1** **Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje** **de la historia y las ciencias sociales**

<i>Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO</i> David ACEITUNO SILVA .....	15
--	----

<i>Los saberes del profesor de historia implicados en la elección de material didáctico</i> María del Carmen CHÁVEZ BECERRA .....	29
--	----

<i>Literacia Histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização</i> María do CÉU DE MELO .....	37
---	----

<i>La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas</i> Blanca DEUSDAD .....	45
--	----

<i>Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la «transición» en España</i> Dr. GONZÁLEZ GALLEGU, Dr. MUÑOZ LABRAÑA, Dra. SÁNCHEZ AGUSTÍ, Dr. LÓPEZ FACAL, Dr. VÁSQUEZ LARA, Dr. ARAYA LEUPIN, Dr. ARAYA PALACIOS Becarios: Ldo. ACEITUNO SILVA, Lda. VÁSQUEZ LEYTON, Ldo. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ .....	53
--	----

<i>Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos</i> Rodrigo HENRÍQUEZ VÁSQUEZ .....	91
--	----

<i>El lugar de la memoria en nuestras clases de historia</i> Amaia LAMIKIZ JAUREGIONDO .....	99
---	----

<i>Los manuales escolares de historia en los territorios de Vasconia: cuestiones metodológicas</i> Rafael LÓPEZ ATXURRA .....	111
--	-----

<i>Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la Transición democrática en los manuales de Educación para la Ciudadanía</i> Rosendo MARTÍNEZ RODRÍGUEZ .....	125
<i>La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de programaciones didácticas</i> José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, Sebastián MOLINA PUCHE, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro BELMONTE ESPEJO.....	139
<i>La Independencia de México en dos Libros de Texto de Historia Nacional (1968 y 2005)</i> Celia MONTES MONTAÑEZ.....	151
<i>La independencia de América y otras descolonizaciones vistas por alumnos de la enseñanza secundaria postobligatoria</i> Manuel POUSA CASTELO.....	159
<i>El aprendizaje multimedia de la historia: valoración de una experiencia de aula</i> M <sup>a</sup> Pilar RIVERO GRACIA.....	167
<i>Una revisión del Contenido Textual de la Cultura Greco-Romana en los Manuales Escolares</i> Gabriela Alejandra VÁSQUEZ LEYTON.....	175
<i>La memoria de las dictaduras en el bachillerato: Franco y Primo de Rivera</i> Luis VELASCO MARTÍNEZ.....	189

## **Comunicaciones SECCIÓN 2**

### **Experiencias y propuestas para la enseñanza de la historia**

<i>La globalización, fenómeno unidireccional. Algunas correcciones desde el aula a través de las ciencias sociales. El ejemplo de Asturias</i> José A. ÁLVAREZ CASTRILLÓN.....	199
<i>La enseñanza de la historia, un reto en la historia de los profesores</i> José Manuel ARREDONDO CHÁVEZ, Rosa Elizabeth ZEPEDA OLIVEROS.....	209
<i>Una visión docente de la visita a los restos de la Real Fábrica de Sargadelos</i> Jesús BARREAL PERNAS .....	217
<i>Historia, cine y sociedad: conformar el pensamiento histórico a través de la imagen</i> Igor BARRENETXEA MARAÑÓN.....	223

<i>Aprendizaje de la historia en museos etnográficos: el Museo Marítimo de Asturias entre la dimensión local y global</i> Roser CALAF MASACHS, Pilar CARRASCO MORI.....	231
<i>Enseñar y aprender las Sociedades Actuales e Históricas a través del Patrimonio en la Educación Primaria</i> Jesús ESTEPA GIMÉNEZ, José María CUENCA LÓPEZ , Myriam J. MARTÍN CÁCERES.....	243
<i>La utilización de los recursos de movilidad e intercambio europeo para aprender a pensar la Historia y construir nuestra nueva ciudadanía</i> M <sup>a</sup> Consuelo DíEZ BEDMAR.....	255
<i>La enseñanza de la Historia a través de la situación-problema. Un caso en la escuela secundaria</i> Fernando FLORES CASTILLO.....	263
<i>Pero ¿la historia de mis abuelos es Historia? La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación para la Historia contemporánea</i> José Ramón GONZÁLEZ CORTÉS.....	271
<i>Desde las redes sociales a la de reconstrucción en 3D. Nuevos modelos para la didáctica de la Historia</i> Esther GONZÁLEZ SOLÍS.....	279
<i>La pervivencia del comentario de texto como herramienta para la didáctica de la historia</i> Jorge ORTUÑO MOLINA, Francisco Javier VALERA BERNAL, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, Ángela HERNÁNDEZ.....	285
<i>Sobre el uso de la historia en el aprendizaje de las ciencias</i> David PARRA MONSERRAT, Cristina SENDRA MOCHOLÍ.....	293
<i>Una aproximación a la didáctica de la historia</i> Pablo PÉREZ MÉNDEZ.....	301
<i>Una historia compartida: la enseñanza de la historia en el año de los bicentenarios</i> Sebastián PLÁ.....	309
<i>La formación del docente de Historia y el campo de influencias que lo condiciona</i> Javier QUINTEROS CORTÉS.....	317
<i>La historia de enfermería en los estudios actuales de grado en la Universidad de Huelva</i> Diego José FERIA LORENZO, Cristina RAMOS COBANO.....	325



<i>Una experiencia didáctica de excelencia: el proyecto Olimpiada de Ciencias Sociales</i> Albert RIERA i PAIRÓ .....	331
<i>Identidad, espacio y tiempo: sociogénesis de una propuesta pedagógica</i> Gabriela Margarita SORIA LÓPEZ.....	343
<i>Aprender historia en la Escuela Primaria: una experiencia docente en la virtualidad</i> Hugo TORRES SALAZAR .....	351
<i>El uso de la imagen en la enseñanza de la Historia de México en el bachillerato y la elaboración de construcciones icónicas para evaluar los aprendizajes</i> Sergio VALENCIA CASTREJÓN.....	357
<i>El mundo al revés en el Elogio de la Locura de Erasmo de Rotterdam como base para la Didáctica de la historia de las mentalidades</i> Juan José VARELA TEMBRA .....	365

### **Comunicaciones SECCIÓN 3** **Genealogía, presente y futuro de la enseñanza de la historia**

<i>¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas?</i> Belinda ARTEAGA CASTILLO, Siddharta CAMARGO ARTEAGA.....	371
<i>La enseñanza de la historia en México en los tiempos de la globalización</i> María del Carmen ACEVEDO ARCOS, Julia SALAZAR SOTELO .....	377
<i>La enseñanza de la Historia de Cuba en las escuelas primarias a inicios de la república, 1899-1920</i> Yoel CORDOVI .....	383
<i>Enseñanza de la Historia y Filosofía de la Medicina, mediante la reflexión de Historias Clínicas antiguas</i> José Gaspar Rodolfo CORTÉS RIVEROLL.....	391
<i>Naturaleza del conocimiento de lo histórico o Sobre el desarrollo de una Didáctica de la Historia</i> Laura Rebeca FAVELA GAVIA .....	397
<i>La enseñanza de la historia regional en México</i> Víctor GÓMEZ GERARDO .....	417

<i>La enseñanza educativa cristiana a través del teatro franciscano en la Nueva España del siglo XVI</i> Jesús LARA CORONADO .....	425
<i>La diversidad del alumnado en el aprendizaje de las ciencias sociales en 3º de ESO. Un estudio de caso</i> Juan Antonio PELEGRÍN ABELLÓN, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, Francisco Javier TRIGUEROS CANO, Francisco de Asís GOMARIZ SÁNCHEZ .....	431
<i>La edición y circulación de los libros de historia patria durante el porfiriato</i> Arturo MIGUEL RAMOS .....	441
<i>Diversidad e historia. El aprendizaje de la historia en tiempos de cambio</i> Xavier RODRÍGUEZ LEDESMA .....	449
<i>De la historia del pensamiento único a la historia para el descentramiento. Los desafíos de una pedagogía para la alteridad</i> Lucía Elena RODRÍGUEZ Mc KEON .....	459
<i>Consideraciones en torno al pensamiento histórico en los estudiantes de secundaria en México</i> Julia SALAZAR SOTELO .....	471
<i>¿Qué enseñar desde el presente? Retos, desafíos y caminos para el docente de historia en la modernidad</i> Ángel Arturo SALGADO DE LA ROSA .....	479



## Introducción

Con motivo de la publicación de las ponencias y relatorios del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia que se desarrolló en Santiago de Compostela entre los días 30 de junio y 2 de julio de 2010, bajo el título *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, nos ha parecido ineludible publicar también las aportaciones realizadas al mismo por los comunicantes.

Las comunicaciones seleccionadas por el comité científico fueron más de cincuenta, procedentes, principalmente, de profesionales e investigadores de una amplia variedad de países europeos y latinoamericanos, con una amplísima representación de las principales universidades y centros educativos de las diferentes comunidades españolas.

Su exposición y debate se estructuró en tres mesas temáticas, incluidas en el programa del congreso entre las diferentes sesiones plenarias. Sus títulos fueron: *Enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales*, *Experiencias y propuestas para la enseñanza de la historia y Genealogía, presente y futuro de la enseñanza de la historia*.

Las tres mesas fueron moderadas y dirigidas por un relator, encargado del análisis de los diferentes textos presentados, así como de la supervisión de los debates surgidos al efecto. Tanto los textos de los relatores, como los resúmenes de las comunicaciones que presentamos en este mismo volumen, se encuentran, también, en el libro que recoge las ponencias.

No podíamos dejar de presentar estas contribuciones, editadas en formato digital y anexas al volumen en papel que recoge los relatorios y ponencias, agradeciendo la inagotable paciencia con la que los comunicantes entendieron el alargado trámite que supuso la edición y publicación de las actas de este congreso. Sin duda alguna, una parte capital del valor científico que logró alcanzar el congreso se debió a las aportaciones realizadas por los participantes en el mismo, y de forma muy especial y singular por todos aquellos que presentaron sus comunicaciones.

De la misma manera, queremos mostrar nuevamente nuestro agradecimiento por el apoyo mostrado a las diferentes instituciones y administraciones que hicieron posible el desarrollo del congreso, de manera muy especial al *Ministerio de Ciencia e Innovación* del Gobierno de España, al *Departamento de Historia Contemporánea e de América* de la Universidad de Santiago de Compostela, a la *Escuela Universitaria de Relaciones Laborales*, y a la *Fundación 10 de Marzo*; así como a todos aquellos integrantes de la red de investigadores *IDEHER* (Investigadores de Enseñanza de la Historia en Red), asistentes al congreso, ponentes y comunicantes.

Por último, también queremos mostrarle nuestro agradecimiento al *Servicio de Publicacións e Intercambio Científico* de la USC y a la encargada de la maquetación de las actas, Isabel Argüelles de la *Imprenta Universitaria*, así como al resto del personal de ambos Servicios que han hecho posible que esta edición sea una realidad.

Como no podía ser de otra forma, todas las posibles erratas o imperfecciones técnicas de este volumen, son responsabilidad exclusiva de sus editores.

Los editores  
Santiago de Compostela, octubre de 2011

COMUNICACIONES CORRESPONDIENTES A LA SECCIÓN 1



Investigaciones sobre enseñanza y  
aprendizaje de la historia y las ciencias sociales



# Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO

David Aceituno Silva<sup>1</sup>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile*

[davidaceituno@yahoo.com](mailto:davidaceituno@yahoo.com)

## Resumen

En un mundo cada vez más interconectado, ciertos conceptos y competencias que se desarrollan en el mundo educativo, comienzan a revelarse como básicos para construir sociedades más justas. En la presente comunicación que forma parte del Proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación de España TRADECC, hemos abordado algunos de ellos. El objetivo principal es dar cuenta de cómo en los manuales escolares españoles de 4º de la ESO es enseñado el proceso de transición y la instalación de la democracia en España, desde un punto de vista actitudinal y didáctico considerando también los conceptos, las habilidades y los procedimientos desarrollados. Las conclusiones presentadas son el resultado de la aplicación de una ficha de análisis de manuales escolares validada en varias etapas de aplicación y elaborada para evidenciar las problemáticas específicas de la enseñanza de dicho proceso histórico<sup>2</sup>.

**Palabras claves:** manuales escolares, didáctica, transición, educación y ciudadanía.

## Abstract

In an increasingly interconnected world, some concepts and skills developed in the educational world, are essential to build more just societies. In this communication, which is part of the I+D+i Project of the Ministry of Science and Innovation of Spain TRADECC, we have addressed some of them. The main objective is to account for how in the textbooks in 4th of ESO is taught the transition process and installation of democracy in Spain, from a viewpoint attitudinal and didactic also considering the concepts, skills and procedures developed. The conclusions presented are the result of applying a sheet analysis of textbooks validated in various stages of implementation and created to make evident the specific problems of the teaching of this historical process.

**Keywords:** textbooks, didactic, transition, education and citizenship.

- 1 David Aceituno Silva. Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Historia Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Master en Cualificación Pedagógica, Universidad de Valladolid, Doctorando en Investigación Educativa, Universidad de Valladolid. Becario Proyecto I+D+i «Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno Ref. EDU2009-09775». Página web del «Proyecto TRADECC»: [www.uva.es/traddec](http://www.uva.es/traddec) / <http://traddec.blogspot.com>
- 2 El proceso de elaboración de la ficha fue presentado en el XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales realizado en Zaragoza los días 23-25 de marzo de 2010 con la comunicación titulada: «Elaboración de una ficha para el análisis de de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía»



## 1 Introducción

Actualmente la discusión sobre lo que deben aprender los estudiantes para poder desarrollarse personal y socialmente y para convivir en sociedades cada vez más democráticas y globalizadas se realiza desde diversos frentes los medios de comunicación, la política, la administración educacional y en menor medida los docentes. Cada uno de ellos dan cuenta de sus visiones y divergencias sobre lo que «debería ser» o lo que «debiese hacerse» en las aulas.

Sin embargo, lo que «efectivamente se hace» en los colegio, una vereda más segura para la opinión, sigue siendo un lugar poco recorrido.

En este sentido, la investigación didáctica, en especial desde las Ciencias Sociales, tiene un enorme desafío, sobre todo porque debemos reconocer que la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos se construyen desde lo que hace el docente en el aula y en especial, de las herramientas que utiliza para hacerlo.

Nuestro trabajo, y el proyecto I+D+I que le acoge, nada a contracorriente, ya que si bien la discusión en general discurre sobre lo que se «debe» enseñar, hemos propuesto desvelar lo que «realmente» se enseña, desde distintas vertientes: los docentes, los alumnos, las familias y los manuales escolares. En esta comunicación en particular, expondremos algunos de los resultados extraídos de manuales escolares de historia de 4º de la ESO sobre un periodo específico de la historia de España, como es la transición y los primeros años de democracia. Con ello, reflexionaremos a partir de su contenido sobre lo que efectivamente se transmite en los colegios, los valores de democracia, las ideas de consenso, participación, etc. las actividades y evaluaciones y el modo en el éstas promueven competencias ciudadanas...En el fondo se trata aportar algunas ideas para una reflexión más profunda y seria sobre lo que es vivir en democracia y lo qué es enseñarlo a los estudiantes.

Nuestra comunicación sigue la tradición investigativa de varios trabajos sobre manuales escolares que dan validez científica a este tipo investigaciones (BØRRE JOHNSEN, 1996; VALLS MONTES, R. 2007) y específicamente a la visión que tenemos de ellos, al considerarlos como una compleja red de discursos de distinto tipo que penetra directamente en el aula, (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2008), los cuales, además, poseen una capacidad sólo comparable al rol docente en la transmisión de contenidos y sin embargo, el manual, a diferencia del discurso del profesor, goza del prestigio de ser más «aséptico», por lo tanto, se ha convertido en el mass media libre de crítica más consumido por el público (GONZÁLEZ GALLEGÓ I, 2003, pp. 32-33).

Por otra parte, los manuales escolares y en especial los de historia, poseen una interesante particularidad: primero porque son capaz de contener en sus líneas los conflictos mas fuertes de la historia mundial y segundo, porque pueden ser considerados como especialmente apropiados para la promoción de la tolerancia y

la comprensión (LÄSSIG S, 2008) En este sentido, los contenidos que analizamos, muy debatidos en la historiografía nacional, aparecen como una interesante oportunidad para el debate, la reflexión crítica, la resolución de problemas, la visión del otro, etc. que podrían colaborar de una manera importantísima al desarrollo de competencias ciudadanas (PAGÈS BLANCH J. 2008).

## 2 Metodología

La presente comunicación se realizó mediante la aplicación de una ficha de análisis de manuales construida específicamente para la ejecución del proyecto I+D Traddec y probada en distintas etapas. En otro escrito presentado anteriormente a la comunidad científica dimos cuenta de las principales características y el detallado proceso de construcción de ella (ACEITUNO SILVA D. 2010), sin embargo, ahora haremos un resumen de las categorías de análisis que utilizamos y cómo se contruyó el presente estudio.

Antes que todo, debemos mencionar que el estudio se realizó haciendo uso de un enfoque de tipo cualitativo (MC MILLAN, JH Y SHUMACHER, S, 2005), que se sustentó sobre dos paradigmas: el primero es el denominado tecnológico, que se enfoca en factores como el grado de realismo de los mensajes, el rendimiento producido en el alumno, la cantidad de información transmitida o las funciones didácticas a desempeñar, y el segundo es el enfoque hermenéutico, que busca comprender los procesos de aprendizaje generados por los medios, por lo que sus objetivos de investigación se centran en aspectos como los códigos, la estructuración de los mensajes, la interacción del alumno con el medio, el esfuerzo mental invertido y en especial las actitudes hacia los medios (PRENDES ESPINOSA, 2001).

La ficha que se utilizó cuenta con los siguientes ítemes:

A.- *Identificación del Libro*: el cuál se refiere a todos los aspectos formales del análisis (nombre identitario del libro, medidas del libro, autores, periodo de estudio que abarca, porcentaje dedicado al tema en estudio, etc.).

B.- *Análisis del Contenido*. Este punto se divide en tres subtemas como son B1.- Contenido textual, B2.- Fuentes y Soportes textual y B3.-Imágenes del texto

En el primer apartado (B1) hacemos un foco sobre distintos aspectos del contenido: saber qué hechos generales son abordados en el libro, los principales conceptos usados en relación con el tema en estudio, los principales protagonistas, las interrogantes propuestas por el autor y sus respuestas respecto al tema, la especialidad y temporalidad en relación con el tema en estudio, la concepción historiográfica y las tesis principales del autor respecto a la transición y su relación con la bibliografía. En el segundo apartado (B2), se analizan de manera más específica

las fuentes primarias y secundarias usadas y su función didáctica dentro del libro de texto (si sirven de motivación, información, para despertar actitudes, etc.). Y el último subtema (B3) se enfoca en el análisis descriptivo y didáctico de las imágenes usadas en el manual

**C.- Análisis Didáctico del Contenido:** En este apartado rescatamos toda la información relacionada con las actividades y evaluaciones realizadas por lo autores del manual escolar en relación con el texto. Para el caso de las *actividades* se analizan las propuestas realizadas en el manual, su función didáctica dentro del libro de texto así como su relación con los conceptos propuestos por el autor y el tipo de conocimiento que propician

Por su parte, al analizar las *evaluaciones* finales se pueden estudiar los objetivos de aprendizajes que tienen los autores de los manuales al determinar qué se quiere evaluar y que instrumentos utilizan.

Esta ficha se aplico a 6 manuales de texto español de 4º de la ESO<sup>3</sup> todos del mismo año (2008), tres de ellos contienen, además, información sobre Castilla y León, específicamente los de las editoriales EDELVIVES, SANTILLANA y ANAYA. Los otros tres (ECIR, MAC GRAWHILL Y EDEBÉ) no incorporan información específica sobre alguna comunidad, sin embargo uno de ellos, el de la editorial EDEBÉ adjunta un apartado con información sobre la transición en Madrid.

Después de reunir la información a través de la ficha, se procedió a analizar la información siguiendo las categorías propuestas, se cruzó la información con el fin de encontrar regularidades y coincidencias y se destacaron los aspectos que más llamaron la atención. A continuación se procedió a reflexionar de manera crítica utilizando nuestra investigación bibliográfica, no sólo desde el punto de vista de la historiografía, sino que también desde la didáctica y la educación. Algunos

3 KRAUSE MORALES, Marianne (Coord), LARA GARCÍA, Manuel, RODRÍGUEZ BAIXERAS, Antonio. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 4º ESO EDELVIVES Zaragoza, España.2008; CABALLERO MARTÍNEZ, José Mª, ESPINO DE TORRES PERALTA, Olga, GRENCIA RUIZ, Teresa (directora del proyecto), INIESTA AYERRA, Javier, LÓPEZ SANTANA, Teresa. MEDINA RODRÍGUEZ, Valentín, PERALES ÁLVARES, Raquel, RUBALCABA BERMEJO, Raquel, Historia 4 ESO Castilla y León, 4º ESO Santillana, Proyecto La Casa del Saber. Madrid, ESPAÑA 2008; ALBERT, Joan Miquel, CAMENFORTE, Dolors, DE LA TORRE, José Luis, LUNA, María Ángeles, LORENTE, María José, OSSET, Javier, SABATER, Enrique, Historia 4º ESO , Mc Graw Hill, Madrid, España 2008; GARCÍA ALMIÑANA, Eugenio (COORD), CASIMIRO CAMPOS, José, GARCÍA RODRÍGUEZ, Alfonso. GIMENO SIMÓ Francisco, HERNÁNDEZ AMORÓS, Francisco, LAZARO ARBÚES, Mariano, PERIS JIMÉNEZ, Inmaculada. REY VELASCO, Fermín, ROVIRA GRANERO, Pilar, SANSALONI MARTÍ, Encarna, SEBASTIÁN VICENT, Ramón, SORIANO AYUSO, Francisco Javier, Historia Proyecto Koré. 4º ESO, ECIR Editorial, Valencia, España, 2008; BURGOS ALONSO, Manuel MUÑOZ DELGADO Y MÉRIDA, Concepción, FERNANDES CUADRADO, Manuel, GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Rafael, Historia, Ciencias Sociales. Educación Secundaria. 4. Castilla y León, 4º ESO ANAYA, Madrid, España, 2008; CARRERAS VIDAL, Núria, LARIOS, Agustín, MIRANDA ÁLVAREZ, Mercé, PIERA VILARDELL, Jordi, SEGARRA MONTANER, Ester, Ciencias Sociales 4º ESO. HISTORIA, EDEBÉ, Barcelona, España, 2008

de estos hallazgos, los que se refieren a los aspectos formales o bibliográficos del manual, la selección de contenidos y las actividades, son resumidos a continuación en el siguiente punto.

Por su extensión, como acabamos de señalar, sólo incluiremos algunos de los resultados obtenidos, con el fin de dar cuenta de la riqueza que puede tener este tipo de estudio, no únicamente para el tema de la educación para la ciudadanía o la historia contemporánea de España, sino, que en general, para saber efectivamente qué contenidos se enseñan, cómo se enseña y para qué se enseñan a la luz de las nuevas orientaciones pedagógicas y su efectividad en el contexto de una enseñanza que persigue, cada día más, la formación de competencias.

### 3 La identificación del Libro ¿aspectos irrelevantes?

Suele ser usual en el mundo docente que se vaya directamente al índice al mirar un manual, como si allí se encontrase todo lo que necesitamos saber para elegirlo. En cierta manera, esto es verdad, especialmente para aquellos que consideran que lo más importante de un libro son los contenidos. Sin embargo, con mayor regularidad las editoriales colocan (...lamentablemente justamente después del índice), un apartado donde suelen explicar cómo se estructura didácticamente el manual: si usa imágenes, si posee actividades de refuerzo, si desarrolla competencias, etc., lo cuál puede resultar importantísimo a la hora de elegir el manual mas adecuado.

Para el caso en estudio, todos nuestros manuales lo poseían e indicaban con bastante claridad cada uno de sus «puntos fuertes» didácticos. Sólo sobre este aspecto podríamos escribir largamente, pero en vista del espacio del que disponemos, tomaremos un ejemplo que se presenta en ese apartado por los autores de manuales: el de las imágenes «introdutorias» a la Unidad.

Coincidentemente, todos los manuales incorporaban al iniciar la Unidad una sección de imágenes, que como ellos señalan se «*relaciona con los contenidos de la Unidad*» (MC GRAW HILL, p. 2 )<sup>4</sup>.

Sin embargo, muchas de ellas son bastante crípticas para su interpretación. Pongo el caso de la editorial EDELVIVES por ser extraordinario. En la explicación inicial del manual se señala que en cada portada de las unidades, colocará una foto de un hombre y una mujer, además de imágenes «curiosas» y diversas (EDELVIVES p. 4). Cuando vamos a la portada de la Unidad de La Transición, están en lo cierto, porque las imágenes son bastante curiosas, primero, fieles a su promesa de género, colocan imágenes de Plácido Domingo y Carmen Martín Gaité, un edificio

4 Para una mejor identificación de las citas de los manuales escolares usados como fuentes incluimos entre parentesis el nombre de la editorial y el número de página al que corresponde.

de Santiago Calatrava y dos imágenes de protestas, una a color y otra en blanco y negro, sin señalar la fecha ni lugar a la cuál pertenecen, con un subtítulo llamado «*Los derechos fundamentales*» (EDELVIVES pp.230-231) No hace falta, creemos, decir nada más al respecto, pero si la unidad se titula «*La transición y democracia. España en la Unión Europea*» estas imágenes difícilmente aportaran mucho a la profundización del tema de estudio.

Lamentablemente, ni éstas imágenes, ni las de los otros manuales, a veces más acertadas, termina transformándose en un documento útil para el aprendizaje, ya que no incorporan de ninguna manera alguna interpretación iconográfica-iconológica (VALLS, R. 1995), su función podemos decir que no es más que «iluminar» la portada de cada unidad. Dejaremos de lado, en esta ocasión hablar sobre los textos resumen de cada unidad, y de las preguntas introductorias que hacen los autores de los manuales que acompañan a estas imágenes, ya que necesitaríamos mucho más tiempo. De todas maneras debemos decir, que no cumplen la función ni de motivar, ni de activar aprendizajes previos a la consideración de los alumnos y la explotación del profesorado, si no más bien la de presentar un resumen y para hacer algunas preguntas de «control» sobre lo que saben del contenido que le precede y, en menor medida sobre lo que piensan o conocen del contenido que verán.

Dejando de lado el tema de lo que primero miramos en un manual, hay un par de aspectos muy poco considerados, y tal vez, mucho más interesantes de conocer.

Primero, *los autores*: en general, no se señala ninguna especialidad o profesión de ellos, en ninguno de los manuales estudiados, lo cuál es muy importante, ya que no es lo mismo que se plasme la visión de un sociólogo, un cientista político o la de un historiador en las páginas del manual. Esto podría hacer que los contenidos sean abordados de manera muy distinta, dependiendo desde la especialidad desde que se estudian.

Segundo, *el número de páginas* que se les da al estudio de cada tema. Esto, que podría ser hilar demasiado fino, da interesantes datos sobre lo que los autores consideran como lo más importante para aprender. En nuestro caso podemos ver que un tema, tan relevante socialmente, y tan interesante desde el punto de vista de la discusión democrática y social, ocupa en promedio un espacio equivalente al 5% del manual (cuadro 1). Quizá más de alguno dirá que es un curso complicado donde hay temas muy importantes de la historia mundial, y que además, el tema de la Transición se verá mas profundamente en el Bachillerato, pero no se debe olvidar que el periodo obligatorio se termina justamente en 4º de la ESO y es ahí donde se debería aprender estas cuestiones. Debemos destacar que, a excepción del libro de Mc Graw Hill y el de EDEBE, todos trabajan el tema de la transición como una Unidad y no sólo como un Capítulo, lo que hace que las actividades y evaluaciones giren en torno a esa temática más directamente.

Cuadro 1

Editorial	Total de páginas del libro	Total de páginas del tema de la transición	Porcentaje del total asignado a la transición	Desarrollado como
ANAYA	294	21	7%	Unidad <sup>5</sup>
EDEBE	296	14	5%	Capítulo
ECIR	315	17	5%	Unidad
Mc Graw Hill	287	20	7%	Capítulo
SANTILLANA	351	20	5%	Unidad
EDELVIVES	263	14	5%	Unidad

#### 4 Análisis de la Selección de Contenidos

Sobre este punto podríamos escribir hojas y hojas, ya que cada uno de los hallazgos es muy relevante<sup>6</sup>, pero nos centraremos en esta ocasión, sólo en un par de ellos que nos parecen interesante de discutir: *¿Conceptos centrales o personajes e instituciones centrales?*

Si nos preguntasen qué deberían aprender los estudiantes tras estudiar el proceso de transición a la democracia, no dudaríamos en decir, que el valor de la democracia, el consenso para alcanzarla y obviamente, que entendieran lo que significa pasar de un gobierno dictatorial a uno democrático. Todos ellos, conceptos importantes para vivir en sociedades libres, democráticas y con plenos derechos ciudadanos. Sin embargo, al revisar los manuales, el concepto de consenso y el concepto de democracia, en algunos casos casi no son mencionados y mucho menos trabajados (vease cuadros 2, 3 y 4). Sin embargo, en contraposición, el cúmulo de veces que son mencionados determinados personajes e instituciones es abismal. Como queda en evidencia, la historia, presentada en estos manuales esta articulada casi como verdaderas hagiografías, donde los personajes o las instituciones suplirían toda la explicación conceptual necesaria para entender el proceso de transición español, modélico justamente, no específicamente ni exclusivamente por sus personajes, sino por la forma en que se llevó a cabo o en palabras más usadas en educación, por las competencias ciudadanas y valores democráticos que promovió (LINZ, J, 1990; HUNTINGTON, S, 1991).

5 Entendemos como Unidad, la agrupación de contenidos más importantes sobre un tema en el manual escolar, además desde un punto de vista cuantitativo posee mayor cantidad de información, además de actividades y evaluaciones relacionadas, y un Capítulo, sería un subgrupo de la Unidad, con menor cantidad de contenidos y que aborda un tema en específico de la Unidad a la que pertenece.

6 Este trabajo completo y sus hallazgos, serán presentado en la redacción final del trabajo de investigación tutelado, como parte de la investigación doctoral en curso, dirigida por el Dr. Isidoro González Gallego.

**Cuadro 2**

<b>Editorial</b>	Nº de veces que se nombran personajes	Nº de veces en que nombran instituciones	Nº de veces en que se nombra la palabra Democracia	Nº de veces en que se nombra la palabra Consenso	Nº de veces en que se nombra la palabra Transición
ANAYA	17	15	2	0	2
EDEBE	9	17	1	1	2
ECIR	9	24	0	0	3
MC GRAW HILL	8	33	4	0	1
SANTILLANA	19	37	3	1	4
EDELVIVES	19	24	1	0	4
	81	150	11	2	16

**Cuadro 3**

<b>Actores Claves de la Transición y de la Democracia en España</b> (Incluimos sólo los que se repiten la mayor cantidad de veces en los manuales)								
<b>Editorial</b>	Franco	Juan Carlos I	Carlos Arias Navarro	Adolfo Suárez	Leopoldo Calvo Sotelo	Felipe González	José María Aznar	J.L Rodríguez Zapatero
ANAYA	3	2	2	4	1	2	1	2
EDEBE	1	1	2	5	1	1	1	1
ECIR	1	2	0	2	1	1	1	2
MC GRAW HILL	0	2	0	1	0	1	1	1
SANTILLANA	1	2	2	4	3	1	2	1
EDELVIVES	4	2	2	5	1	1	1	1
	9	10	6	19	7	6	6	8

**Cuadro 4**

<b>Instituciones Claves de la Transición y de la Democracia en España</b> (Incluimos sólo las que se repiten la mayor cantidad de veces en los manuales)								
<b>Editorial</b>	ETA	GRAPO	UCD	PSOE	OTAN	CEE	UE	PP
ANAYA	1	0	4	2	2	1	0	0
EDEBE	2		5	3	1	1	1	1
ECIR	1	1	4	3	2	1	5	1
MC GRAW HILL	2	1	3	4	2	1	1	1
SANTILLANA	2	1	2	8	4	4	3	3
EDELVIVES	1	0	4	3	1	3	2	1
	9	3	22	23	12	11	12	7



## 5 ¿Hechos o problemas?

Obviamente es imposible enseñar historia sin los hechos, pero el desafío es cómo articularlos, para que, primero sean mucho mas profundos, segundo, generen mayor reflexión y tercero, desde un punto de vista práctico, alcancemos a impartirlos. Para esto hay interesantes soluciones como por ejemplo la enseñanza basada en problemas, la cuál se basa del principio de que

«los estudiantes de todas las edades saben más acerca del mundo de lo que es inmediatamente aparente. Mucho de ese conocimiento lo han adquirido fuera de la escuela...estudiantes muy jóvenes tienen conceptos rudimentarios de algunas de las ideas críticas de Ciencias Sociales: ordenamiento espacial y temporal, autoridad y poder, naturaleza de los grupos, diferencias culturales, escasez y muchos otros.....» (ZEMELMAN, S, DANIELS, H y HYDE, A, 1998).

los cuales deben ser aprovechados para «construir conocimiento» desde lo que saben y mediante rearticulaciones curriculares, que consideren mucho más los conceptos y, fundamentalmente, los problemas que surgen del mundo real donde se desarrollan los hechos.

Una vez más, en los libros nos encontramos con una gran sorpresa. Al revisar minuciosamente los manuales no existe siquiera uno que se haga una pregunta sobre lo que esta narrando, lo que da cuenta de una historia aséptica, formal y aparentemente oficial, aunque sabemos todos, que, tras de cada palabra, hay un autor que eligió una determinada frase o idea en detrimento de otra, sólo por que se siente más cerca de una línea de pensamiento que de otra. Por su parte, los profesores, que siempre nos posicionamos tan críticos ante la historia, ¿no echamos de menos un libro donde también se cuestione lo que la historiografía ha dicho? ¿Mal que mal, la historia escrita, no es mas ni menos que un cúmulo de interpretación de los hechos?

Un ilustrativo ejemplo, para no entrar en temas aún mas complejos como el concepto de transición, la periodización de ella, o si fue con ruptura o reforma, etc., nos lo dan los apartados de transición en Castilla y León, en relación con la formación de las autonomías.

Veamos, en dos de de los tres manuales se señala que el regionalismo en Castilla y León era débil, el manual de SANTILLANA señala:

«En Castilla y León no ha existido una conciencia regional arraigada...A comienzos de la Transición, las reivindicaciones regionalistas se limitaban a unos pocos intelectuales. La comunidad se fundamento en otros factores principalmente en la unidad física del territorio» (SANTILLANA, p. 348).



Por su parte, el manual de EDELVIVES señala:

«Aunque durante el siglo XX hubo movimientos favorables al regionalismo, este sentimiento era muy débil, o casi inexistente en 1979. Así podemos decir que la autonomía de la región castellanoleonesa llegó más por imposición de las leyes nacionales que por los sentimientos regionalistas de la población» (EDELVIVES, p. 20)

Sin embargo, el manual de la editorial ANAYA tiene una visión completamente distinta a lo que señalan los otros dos:

«El despertar de una conciencia regional castellano-leonesa se manifestó desde el principio de la transición... Los primeros actos y manifestaciones tuvieron su centro simbólico de rebeldía a Villalar» (ANAYA, p.283)

En este caso, como se observa, se justifica el regionalismo en acontecimientos históricos de muy larga datación. Sólo esto daría para generar un extenso debate; sin embargo, lo citamos como ejemplo para ver cómo los hechos son interpretaciones, a veces totalmente distintas de un acontecimiento. Por lo tanto, desmitificado esto, podemos empezar a repensar los contenidos, de una manera más compleja, y siguiendo a Robert Bain

«organizar el currículo en torno a conceptos claves de la Historia, grandes ideas e interrogantes centrales» con los cuáles, «los maestros pueden proporcionar sustancia a la instrucción aterrizando las abstracciones que se encuentran en los documentos curriculares y de estándares, convirtiéndolos en problemas históricos significativos (...) Como historiadores que trabajan en retrospectiva, partiendo de los acontecimientos dados hacia las preguntas que los provocaron» (BAIN, R. 2000).

No está de más decir, que los manuales escolares y los docentes que siguen esta forma de presentar los contenidos, coartan la posibilidad de reflexionar sobre temas tan pertinentes para los estudiantes hoy, y aún más imposibilitan la generación de competencias ciudadanas desde el debate real de acontecimientos históricos, por demás complejos, pero ricos en valoraciones, conceptos y actitudes tomadas por hombres de otro tiempo en la encrucijada de la decisión.

## **6 Análisis didáctico del contenido ¿actividades de aprendizaje o de control?**

Un tercer punto, como señalamos inicialmente, aborda las actividades y las evaluaciones. Sobre estas últimas, también hay grandes diferencias entre las editoriales, ya que algunas, asumiendo los cambios de la enseñanza, proponen evaluaciones que ponen en práctica distintas competencias, tanto de investigación

como del uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, donde no hay ninguna diferencia es en las actividades que acompañan al texto, ya que en general, sólo hacen preguntas de tipo factual sobre lo que leen los estudiantes.

Esto es, desde el punto de vista de la evaluación educativa actual, una oportunidad perdida para guiar, acompañar y retroalimentar el aprendizaje, ya no sólo desde el punto de vista de lo que saben en términos de conocimiento, sino que también sobre lo que opinan, reflexionan y, por qué no decirlo también, de lo que dudan sobre lo que se les enseña.

Esto sucede, porque las evaluaciones más utilizadas de logros académicos se basan en creencias restrictivas acerca del aprendizaje y la competencia, que no están muy acordes con el conocimiento actual acerca de la cognición y el aprendizaje humanos, ya que consideramos que se sigue pensando que los alumnos deben «demostrar» que aprendieron la lección, antes de avanzar linealmente a la siguiente parte. Sin embargo,

*«el diseño de evaluaciones de alta calidad, tanto para el aula como masivas, es un proceso complejo que involucra numerosos componentes que se caracterizan por ser reiterativos e interdependientes, más que lineales y secuenciales. Una decisión de diseño que se tome en una etapa posterior, puede afectar a una que ocurra más temprano en el proceso. Como resultado, los productores de evaluaciones deben con frecuencia repasar sus selecciones y refinar sus diseños»* (PELLEGRINO J., CHUDOWSKY, N y GLASER, R, 2003).

Estos desafíos, que son abordados por los autores de mejor manera en las evaluaciones finales, dejan mucho que desear en la evaluaciones parciales o actividades con fines evaluativos que acompañan al texto en general, lo cuál desde nuestro punto de vista son tan o más importantes que las evaluaciones finales, sobre todo si consideramos que el aprendizaje es visto actualmente como un proceso y no sólo como un producto.

Podríamos seguir dando ejemplos, pero éstos, creemos, ya son suficientes para generar inquietud y promover el debate y la discusión sobre temas históricos, valóricos y ciudadanos, que nos presentan los Manuales de Historia de la ESO en el tema de «La Transición y Democracia en España».

## 7 Conclusiones

El estudio de manuales escolares, cada vez más difundido, tiene aún mucho que aportar a la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero ya no sólo para saber lo que los manuales contienen en sus páginas, sino que fundamentalmente para reflexionar sobre cómo los contienen. Esto, demás esta decir, resulta muy importante

para una educación que esta cambiando de manera vertiginosa, debido a la demanda social de una enseñanza más activa y basada en competencias.

En el caso de nuestra investigación, los hallazgos han sido notables:

Primero, porque evidencian la necesidad de que se realicen estudios de manuales de manera más específica y exhaustiva, ya que lo que comúnmente se hace es abordarlos de manera general, perdiendo muchas veces los detalles que otorga cada temática.

Segundo, porque la educación ciudadana y la formación de ciudadanos, no se halla tan sólo en los manuales específicos del tema, sino que son transversales a muchas temáticas de las Ciencias Sociales, y en especial a aquellas sensibles a los ciudadanos, como son el de la historia reciente española. Por lo tanto, a nuestro juicio, es importante empezar a considerar los valores y competencias que promueven, no sea que luego nos demos cuenta, como nos sucedió en este trabajo, que muchos de los conceptos que consideramos centrales estén ausentes.

Tercero, porque las innovaciones didácticas, las evaluaciones de proceso, y todo lo que implica una enseñanza constructivista, da la impresión que convive con suma desventaja en los manuales escolares, ya que en general, pervive el relato lineal, las preguntas de control, y la ausencia absoluta de problemas históricos.

Y por último, porque debemos decir que, sin quitar responsabilidad a las editoriales o al mismo Estado, son los docentes quienes deben demandar que en estos temas tan importantes, se comiencen a proponer cambios reales, ya no sólo discusiones sobre el «deber ser», sino propuestas públicas críticas que afecten directamente a lo que se enseña en las salas de clases, proponiendo nuevas articulaciones de los contenidos en los manuales: que lo aborden de manera compleja, que motiven al aprendizaje de calidad, que integren lo que los alumnos saben, opinan o disienten sobre el pasado reciente, y lo más importante, que sean herramientas reales para la formación de ciudadanos más solidarios, reflexivos, participativos y «empoderados».

Quedan aún muchas preguntas sin responder, y lo sabemos, ya que nuestra investigación aún esta en etapa exploratoria. Sin embargo, debemos reconocer que, por más que avancemos en nuestros hallazgos (y los estamos haciendo), las respuestas seguirán siendo un desafío y un deber colectivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEITUNO SILVA, David. (2010) Elaboración de una ficha para el análisis de de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía. EN: AVILA, Rosa, RIVERO, Pilar y DOMINGUEZ, Pedro (Coord) Metodología de investigación en Didáctica de

- las Ciencias Sociales, Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España.
- BÆRRE JOHNSEN, E (1996). Libros de texto en el calidoscopio. Barcelona, Pomares-Corredor, España.
- BAIN, Robert. (2000) «¿Ellos pensaban que la tierra era plana?» Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria capítulo 4, EN: M. Suzanne Donovan y John D. Bransford. How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. Publicado por la Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (traducido en EDUTEKA <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>)
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. (2003) Conceptos de base sobre contenidos procedimentales a través de la obra didáctica de Domínguez Ortiz. IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Nº 38 Octubre-Noviembre-Diciembre España.
- HUNTINGTON, Samuel P. (1991). *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- LÄSSIG, Simone (2009) ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e «historias comunes». Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales Seminario Internacional. MINEDUC Santiago de Chile.
- LINZ, Juan. *Del autoritarismo a la democracia*. Estudios Públicos, no. 23, 1986, pp: 5-. 58; y Transiciones a la Democracia. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Núm. 51, julio – septiembre 1990.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008) Los libros de texto como práctica discursiva. Revista de la Sociedad de Sociología de la Educación Volumen I, Número 1, España.
- MC MILLAN, JH Y SHUMACHER, S. (2005) Investigación educativa. Una Introducción conceptual. Pearson, Madrid.
- PAGÈS BLANCH Joan (2009) Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales Seminario Internacional. MINEDUC Santiago de Chile.
- PELLEGRINO James., CHUDOWSKY, Naomi y GLASER, Robert (2003) Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment Saber qué saben los Estudiantes: La Ciencia y el Diseño de la Evaluación Educativa. Publicado por la Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (Traducido por EDUTEKA <http://www.eduteka.org/EvaluacionNAP.php> Consultado 20/04/2010)
- PRENDES ESPINOSA, M. (2001) Evaluación de manuales escolares. Revista Pixel-Bit Nº 16. <http://www.sav.us.es/pixelbit/anteriores.html>. Consultado 20/04/2010.
- VALLS MONTES, R. (2007) Fuentes y referentes del saber escolar: Los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración. EN: Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización / coord. Por Rosa María Ávila Ruiz, José Rafael López Atxurra, Estibaliz Fernández de Larrea, ISBN 978-84-690-3729-4, Págs. 499-512.
- VALLS MONTES, R. (1995) Las imágenes en los manuales escolares españoles, ¿Ilustraciones o documentos? IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Nº 4 abril. España.

ZEMELMAN, Steven, DANIELS, Harvey y HYDE, Arthur (1998), *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, segunda edición, Editorial Hinemann, Capítulo 6 «Best Practice in Social Studies» (Traducción al español realizada por EDUTEKA <http://www.eduteka.org/MejoresPracticasCS1.php> Consultado 20/04/2010.)

#### FUENTES: MANUALES ESCOLARES UTILIZADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

ALBERT, Joan Miquel, CAMENFORTE, Dolors, DE LA TORRE, José Luis, LUNA, María Ángeles, LORENTE, María José, OSSET, Javier, SABATER, Enrique, (2008) Historia 4º ESO, Mc Graw Hill, Madrid, España.

BURGOS ALONSO, Manuel MUÑOZ DELGADO Y MÉRIDA, Concepción, FÉRNANDES CUADRADO, Manuel, GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Rafael, (2008) Historia, Ciencias Sociales. Educación Secundaria. 4. Castilla y León, 4º ESO ANAYA, Madrid, España.

CABALLERO MARTÍNEZ, José Mª, ESPINO DE TORRES PERALTA, Olga, GRENCÉ RUIZ, Teresa (directora del proyecto), INIESTA AYERRA, Javier, LÓPEZ SANTANA, Teresa. MEDINA RODRÍGUEZ, Valentín, PERALES ÁLVARES, Raquel, RUBALCABA BERMEO, Raquel, (2008) Historia 4 ESO Castilla y León, 4º ESO Santillana, Proyecto La Casa del Saber. Madrid, España.

CARRERAS VIDAL, Núria, LARIOS, Agustín, MIRANDA ÁLVAREZ, Mercé, PIERA VILARDELL, Jordi, SEGARRA MONTANER, Ester, (2008) Ciencias Sociales 4º ESO. HISTORIA, EDEBÉ, Barcelona, España.

GARCÍA ALMIÑANA, Eugenio (COORD), CASIMIRO CAMPOS, José, GARCÍA RODRÍGUEZ, Alfonso. GIMENO SIMÓ Francisco, HERNÁNDEZ AMORÓS, Francisco, LAZARO ARBÚES, Mariano, PERIS JIMÉNEZ, Inmaculada. REY VELASCO, Fermín, ROVIRA GRANERO, Pilar, SANSALONI MARTÍ, Encarna, SEBASTIÁN VICENT, Ramón, SORIANO AYUSO, Francisco Javier, (2008) Historia Proyecto Koré. 4º ESO, ECIR Editorial, Valencia, España.

KRAUSE MORALES, Marianne (Coord), LARA GARCÍA, Manuel, RODRÍGUEZ BAIXERAS, Antonio. (2008) Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 4º ESO EDELVIVES Zaragoza, España.

# Los saberes del profesor de historia implicados en la elección de material didáctico

María del Carmen Chávez Becerra

*Universidad Pedagógica Nacional*

[thi1003@g.upn.mx](mailto:thi1003@g.upn.mx)

## Resumen

La investigación identifica la importancia de tomar en cuenta el saber docente con respecto al uso y elección del material didáctico en el aula, para que las propuestas didácticas funcionen. Además surge la inquietud de entender por qué, pese a la evidencia de un gran esfuerzo por parte de los investigadores hacia la innovación orientada al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, los resultados no reflejan las transformaciones deseadas. Aún no se responde la pregunta ¿por qué no se logra que los alumnos aviven su interés en y por la historia? Por ello, infero que el principal obstáculo es que las propuestas y los materiales didácticos no son diseñados a partir de situaciones reales. Los maestros no cuentan con un espacio de participación propio, por lo tanto no se ven reflejados en las propuestas pedagógicas ni en los materiales didácticos. La investigación explora los sentidos que el docente confiere a sus acciones en donde se encontraron cuatro categorías sobre la elección y uso del material didáctico en historia: el grupo y los alumnos, la concepción de enseñanza-aprendizaje de la historia, adquisición de material didáctico y el contenido.

**Palabras clave:** saber docente, enseñanza de la historia, material didáctico.

## Summary

The investigation identifies the importance of taking pedagogical knowledge into account with respect to the use and selection of didactic material in the classroom, so that the didactic proposals work. In addition, the doubt emerges as to why, despite the evidence of a great effort on behalf of researchers towards new techniques directed at the development of historic reflection in students, the results do not reflect the desired transformations. The question of why we cannot make students acquire their interest in and for history remains unanswered. Therefore, that the main obstacle is that the didactic materials are not designed on the basis of real situations. Teachers do not have a space for their own participation, as a result of which their opinion is not reflected in the teaching proposals or didactic materials.

The investigation explores the senses in which the teacher lends to her actions in which four categories are identified as regards the election and use of didactic material in history: the class and the students, the conception of teaching-learning in history, acquisition of didactic materials, and the content itself.

**Keywords:** to know educational, education of history, didactic material.

A lo largo de las últimas décadas, hemos visto a los especialistas diseñar propuestas innovadoras sustentadas en principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza de contenidos histórico-sociales. También observamos florecer la

idea de cambiar las prácticas docentes cotidianas, sin pleno conocimiento sobre lo «nuevo» y lo «viejo».

Una revisión minuciosa del Estado del Conocimiento (2003) en el ámbito de la didáctica de la historia, revela que se ha trabajado mucho más en la actividad propositiva que en el estudio del trabajo docente cotidiano durante la enseñanza de la historia.

Del mismo modo se evidencia el descuido en el nivel de secundaria, al indagar en el estado del arte, nos pudimos percatar que la investigación en el campo de saberes docentes es poco, pero las investigaciones que se han hecho son muy interesantes porque permiten entender la práctica y la teoría de los profesores.

Es poco el conocimiento que tenemos en torno a las actividades que a diario experimentan las y los escolares, así como de los sentidos que los docentes confieren a su práctica. Además ¿cómo cambiar los que no se conoce?

La investigación no sólo se concretó a querer saber lo que pasa en el aula, sino que partimos de la inquietud con respecto a la enseñanza de la historia. A pesar de la existencia de loables propuestas alternativas, éstas aún no han sabido vencer de manera convincente la tendencia al enciclopedismo, otro de los problemas que se imputa a la historia es la visión que se tiene de ella como la forma de probar la erudición (Prats, 2001) en donde tanto la sociedad como los alumnos ven a la asignatura como una posibilidad para adquirir cultura, finalizando con la forma de probar el conocimiento histórico al recordar fechas, datos, nombres, batallas, lugares, etc.

Este tipo de problemas que se le atribuyen a la enseñanza histórica se desarrollan en el aula, donde la materia es considerada como: aburrida, memorística, poco útil, no es significativa, etc., la solución posible para cambiar la visión de la historia, ha sido elaborar diferentes propuestas y materiales didácticos, para lograr una transformación representativa en la enseñanza de la historia, pero no se ven resultados contundentes.

Estas propuestas y materiales didácticos (en México) son innovadores; buscan un aprendizaje significativo de la historia, pero a pesar de ello sigue la problemática en la enseñanza de la historia, no se ha logrado impactar de forma reveladora, aun siguen en el aula los exámenes fácticos, la historia de bronce, el tradicionalismo positivista en la forma de enseñar la asignatura, partiendo de estos problemas, surgen las siguientes preguntas:

¿Qué pasa en el aula realmente?, ¿los profesores siguen privilegiando los sentidos enciclopédicos?, ¿qué hacen en el aula los profesores en la materia de historia?, ¿los profesores siguen siendo tradicionalistas o son conductistas?, ¿qué buscan de la materia de historia los profesores? Es por esto que decidimos construir nuestro objeto de estudio en torno a los saberes que los docentes ponen en juego al seleccionar y utilizar materiales didácticos.



## **Los saberes del docente y el material didáctico**

Los saberes docentes, son construidos de forma histórica y social, donde centran su enseñanza en sus alumnos para tomar las decisiones pedagógicas, didácticas y psicológicas en la solución de los problemas que vive en lo cotidiano. Los elementos que forman el saber docente van mas allá del aula, tienen un toque histórico y social, que van reflejando los maestros en su práctica. La indagación se realizó en dos secundarias de México (Distrito Federal) La investigación nos acerca a la realidad cotidiana de cuatro docentes que imparten la materia de historia, que si bien es pequeña la muestra empírica, a partir de los conocimientos extraordinariamente abundantes que el etnógrafo tiene de cuestiones extremadamente pequeñas, aborde interpretaciones más amplias y haga análisis más abstractos.

Los profesores ven a los materiales didácticos como los instrumentos que posibilitan alcanzar un aprendizaje, por medio de actividades, es decir las acciones que hacen los profesores en el aula son trabajos de intercesión para que el alumno alcance los conocimientos que la sociedad considera como los representativos de la disciplina que estudian, el currículo es la manifestación tangible de lo que se debe aprender.

Por tanto el maestro a través de actividades en su enseñanza, ha de facilitar el aprendizaje de los alumnos, para lo cual dispone de diferentes elementos, medios o recursos de los que se ayuda para hacer posible su labor de intervención, y los materiales llevan a cabo la acción de formar el puente entre las estrategias y los contenidos que se obligan a cultivar a los alumnos.

Los profesores tienen su propia definición de material didáctico, entienden el aporte de éstos en su práctica, lo reflejan en su quehacer cotidiano, expresado en saberes convenientes y adecuados para elegir el material didáctico. Piensan que son recursos auxiliares en la enseñanza de la historia, en donde los alumnos adquieran conocimiento; tienen procedimientos específicos con los materiales didácticos y buscan las siguientes características en ellos: dinámicos, divertidos, baratos, que los alumnos puedan utilizar varios sentidos, que tengan información, etc.

El papel del profesor es fundamental en la elección del material, ya que al elegirlo también lo redefine, le puede dar el toque que necesita para desarrollar en el alumno un pensamiento histórico, colaborando y construyendo su propio material o reconstruyéndolo de los recursos que llegan a sus manos.

## **Categorías sobre la elección del material didáctico**

1. El alumno y el grupo como referentes en la elección: Los profesores tienen muy claro que los grupos y los alumnos son heterogéneos, por ello hacen al



inicio del ciclo escolar un examen diagnóstico que les permite tener un primer acercamiento a lo que pueden realizar en el aula y cuáles materiales didácticos serán posibles ocupar para sacar un mayor beneficio académico en los grupos, pero también a lo largo del año experimentan si dichos materiales son convenientes y acertados para cada grupo y grado. Por ejemplo la posibilidad de usar la tecnología, ya que en unos contextos los estudiantes carecen de computadoras, el profesor tiene que acoplarse no únicamente a la edad y características de sus alumnos sino de la situación económica, para hacer uso de los diferentes materiales que conoce y pueden auxiliario en la enseñanza, hasta hace metas a largo plazo sobre el uso de ese material elaborado por sus alumnos.

Es importante distinguir que el profesor también centra su interés en el alumno como individuo, pero en general se fija en el desarrollo del grupo para emplear determinado material e impregnarle la estrategia exacta según las características del grupo.

A través de ello construye su práctica, que le permite planear un conjunto de materiales con los que desarrollará el programa de historia y logrará según sus metas lo que quiere transmitir a los alumnos, surgiendo criterios que tomen en cuenta a los alumnos y al contenido de la materia. Pero el trabajo cotidiano también le da elementos que no se leen en ningún manual didáctico, saben que los chicos de ahora ya no hacen tarea en casa, que si quieren trabajar materiales y actividades deben ser en su mayoría en el salón de clase.

2. Concepción del profesor de la enseñanza y aprendizaje de la historia: Los maestros en la investigación tienen una concepción de la enseñanza-aprendizaje de la historia, construida a lo largo de su vida como estudiantes, como profesores, esto les permite desarrollar saberes en la elección del material didáctico.

A través de estas ideas van haciendo una especie de inventario de material, permitiéndoles crear un enlace entre el conocimiento de la disciplina, el currículo oficial, lo que ellos conciben como enseñanza de la historia y el conocimiento escolar que deben aprender los chicos para sobrevivir en el sistema escolar.

El discurso histórico que se elabora en la escuela está confeccionado por el currículo, planes de estudio, saber específico de la disciplina, conocimiento docente; son los componentes que construyen la manera en que los maestros miran la ciencia histórica y lo reflejan en su enseñanza, la historiografía forma parte también de cómo se concibe a la historia y es un referente para analizar su práctica con respecto a la elección del material didáctico.

El contenido es una parte importante del trabajo docente y refleja en él la concepción que se tiene de la historia, «los contenidos desarrollan conocimientos como: la noción de tiempo y espacio, la comprensión de la evolución de las

etapas» (Chávez, 2007: 92). En este sentido el profesor se preocupa por estudiar nociones históricas, no sólo de la historia sino de la geografía al querer ver el espacio, donde se vinculan más ciencias con la historia, en este caso la Geografía, que es una constante en los maestros de historia, «Para reforzar el conocimiento con la geografía que tiene, ¡sin geografía no hay historia, ni historia sin geografía completamente»(Chávez,2007:92) La corriente historiográfica de Los Annales, nos proporciona una metodología donde comienzan a utilizar la multidisciplina para las investigaciones históricas, la historia utiliza otras ciencias pero ella es la unión de todas, es el centro. Es una escuela donde se quiso plasmar en los planes de historia, se tomaba en cuenta aspectos de otras disciplinas para entender los procesos históricos.

Los profesores tienen muy presente este tipo de reformas en su concepción de la enseñanza de la historia y del concepto que tienen de la disciplina que imparten, como nos menciona la profesora Ana, la historia para ser comprendida se tiene que auxiliar de otras ciencias, y sólo así podrá ser representativa para los alumnos, ya que en secundaria parece un nivel donde cada profesor se involucra tanto en su especialización que se olvida de las otras asignaturas.

3. Adquisición de material didáctico: La búsqueda constante de material didáctico que hace el profesor a lo largo de su práctica docente, refleja un buscador inalcanzable, atesorando, recolectando, cosechando, una serie de materiales. Como aquel que guarda sus tesoros más preciados una caja fuerte, el profesor lo hace en su locker, todo para poder solucionar la problemática a la que se enfrenta cada año. Los profesores nos mencionaron algunos de los materiales que usan en el aula, como mapas, monografías, esquemas, fuentes históricas, fotografías, etc. Este tipo de materiales son recordados en las entrevistas que se les hicieron a con los chicos, son representativos ya que los recordaron, en las observaciones y en los cuadernos se pudo advertir que utilizan una gran variedad de materiales y que no pasan inadvertidos para sus alumnos. Hacen un inventario, es el reflejo de su saber construido empíricamente, de forma personal, ayudado de su quehacer cotidiano, con «voces del pasado» (Mercado, 2002) En donde el profesor toma de todos los medios materiales que le sirvan para desarrollar su práctica, rodeándolo como lo dijo una de las profesoras investigadas de una o varias estrategias. Otro profesor nos responde sobre la colección de material, que no siempre se acierta en la elección ya que a pesar de la importancia de saber elegir, utilizar y construir materiales didácticos a veces no ayuda al aprendizaje de los alumnos.

Para los docentes, los materiales didácticos son más que el objeto físico, ya que alrededor de éste, hay metas, objetivos, finalidades, tanto de la asignatura (historia escolar) como de la disciplina (historia científica). El maestro tiene que

buscar una relación entre el saber especializado y el que se construye en el aula, sin olvidar el plan y programas de historia.

4. Contenidos en historia: Los contenidos son un referente importante para los profesores, son una parte de su saber docente y pedagógico, ya que para hacer comprensible un conocimiento tiene que entender primero el contenido. El conocimiento profundo, flexible, e idóneo del contenido permite, la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento y cómo poderlo llevar al aula, el profesor retoma a los materiales didácticos para hacer enseñable y comprensible los contenidos históricos.

Los docentes viven un proceso complejo en donde los contenidos son procesados significativamente, para hacerlos divulgables y perceptibles a los alumnos; es poder llevar la disciplina histórica al aula y convertirla en una historia escolar, «pero además, es la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento» (Shulman en Francis, 2005:4) para lograr esto los maestros utilizan su saber, donde emplea diferentes estrategias que se representan en los materiales didácticos que llevan al aula para que los alumnos entiendan los temas y los contenidos de historia.

El contenido es un peso fuerte al momento de elegir el material didáctico, como lo mencionamos al principio, pero la realidad que se vive en la secundaria los lleva a que aunque le den un significado de aprendizaje a los contenidos, tienen que cumplir una normatividad y acabar el programa de la asignatura, porque los profesores son supervisados constantemente por el «Jefe de Clase» quienes les exigen el cumplimiento de ello.

## Comentario final

Los profesores, al desarrollar las nociones en el aula, ven plasmada la forma en que entienden la enseñanza-aprendizaje de la historia, era una diligencia al reforzamiento de los contenidos, ya que este tipo de fortalecimiento permite a los alumnos recordar lo que han aprendido en el aula, para nosotros el reforzamiento en un primer momento, nos remonta al conductismo, en donde los profesores siguen en el aula dando a las fechas y datos, personajes, prioridad. Pero los profesores no entienden el reforzamiento como un aprendizaje conductista, en donde el alumno debe aprender una copia para ser reproducida, los entienden como la manera de ejercitar de forma reflexiva lo que han estudiado en el aula, al afianzar lo que estudian.

Los maestros están conscientes que la variedad de materiales permite que los chicos tengan otras perspectivas para entender los hechos históricos, el mapa

conceptual es uno de estos materiales que una de las profesoras investigadas, considera útil para que los chicos reflexionen, busca por medio de ellos llegar a una de las finalidades de la historia, que puedan sus alumnos construir un pensamiento abstracto.

Los materiales son percibidos por los profesores como recursos que los ayudan a dar sus clases, pero en lo implícito, los materiales didácticos forma una parte importante del proceso de enseñanza, están cubiertos de significados, estrategias, metas, y objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la historia, son la parte concreta en la que pueden llegar a los alumnos todos los contenidos, información, fines, etc., de la historia.

La selección y el uso del material didáctico es un saber complejo en donde los docentes ponen en juego todos sus saberes que han desarrollado de manera personal con su preparación profesional, pero también con los ecos de voces pasadas, su vida como estudiantes, ejemplos que han pasado de generación en generación, ya que el ser maestros se aprende en la práctica y todos los elementos que ayudan a solucionar los problemas ha que se enfrentan cotidianamente en el aula.

En estos momentos se puede afirmar que:

- Hay muchos materiales didácticos que conocen los profesores y van acumulando a lo largo de su vida docente.
- El maestro está en una constante búsqueda de material didáctico para la enseñanza de la historia.
- Los maestros buscan reforzar conocimientos
- Hay una ausencia en la construcción de nociones históricas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Chávez, B. María del Carmen (2007) *Los saberes del profesor de secundaria de historia, implicados en el uso y elección de materiales didácticos en la enseñanza de la historia*. Tesis de Maestría no publicada. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Mercado, Ruth (2002) *Los Saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Prats Joaquín (2001) *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora* (en línea) Junta de Extremadura. Consultado 14 febrero 2006. Disponible en [www.ub.es/histodidactica/nuevastecnologias.htm](http://www.ub.es/histodidactica/nuevastecnologias.htm)
- Shulman, S. Lee (2005) «Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma» (en línea), *Estudios públicos*, No. 83. Consultado el 10 febrero 2005. Disponible en <http://www.urg.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>



## Literacia Histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização

Maria do Céu de Melo

*Universidade do Minho*

[mariaceumelo@gmail.com](mailto:mariaceumelo@gmail.com)

### Resumo

Este texto apresentará algumas reflexões sobre o conceito de literacia história e suas implicações na Educação Histórica, que configuram a nossa demanda educacional em tempos de globalização. Baseado em estudos desenvolvidos pelo nosso grupo de investigação, será sustentada a defesa de um ensino e aprendizagem iniciador dos procedimentos do questionamento histórico (Melo & Siman, 2011 no prelo, 2009, 2007, 2004, 2003.). Discutir-se-á a crescente necessidade de desenvolver nos estudantes a sua capacidade de ler e interpretar os múltiplos textos históricos a que acedem no mundo mediático em que vivem e com o qual dialogam, construindo-se e construindo o seu saber histórico. A abundância de fontes e as rápidas mudanças do seu conteúdo substantivo exige a presença de saberes adstritos às seguintes áreas: Pensamento crítico e resolução de problemas; Recepção e produção da informação /comunicação e Criatividade e Inovação. Cremos que a literacia histórica desempenha um papel educacional relevante já que promove a construção simultânea de um quadro narrativo baseado em contextos em tempos e espaços específicos, e num aparato conceptual e procedimental, condições medulares para um perfil de cidadão autónomo, crítico e pró-activo.

**Palavras – chave:** literacia histórica, pensamento crítico, textos.

### Abstract

This text will present some reflections on the concept of historical literacy and its implication on history education that embraces our educational in times of globalization. Based on studies developed by our group, we will discuss the crescent need to initiate students to historical enquiry (Melo & Siman, 2011 on printing, 2009, 2007, 2004, 2003.), meaning to develop students' reading and interpretation multiples historical texts that accede in the Media-driven environment where they live and with whom they simultaneously construct themselves and the historical knowledge. The plentifulness of sources and the quick changes of their substantive content demand the presence and workable use of knowledge (s) from several areas: Critical thinking and problem solving; Reception and production of information, and Creativity and Innovation. We believe that Historical literacy could perform an educational role in this large citizen' profile, since it provides simultaneously a declarative knowledge grounded on contextual, time and space specific contexts, and on a conceptual and procedimental apparatus, both fundamental 'conditions' for a autonomous, critical and pro-active citizen.

**Key words:** historical literacy, critical thinking, texts.

Os debates iniciados nas últimas três décadas do séc. XX sobre o papel da História no sistema educativo foram provocados por novos paradigmas da produção historiográfica e pelas contribuições, também elas inovadoras, das investigações

em Educação Histórica. A predominância de uma História vista como um texto único centrado nos actos dos grandes homens (e países) deu lugar ao surgimento e à defesa de uma pluralidade de narrativas que abrangeram outros campos até então secundarizados focalizando não apenas outros grupos sociais específicos, marginais e minoritários, como o recurso a fontes de natureza e linguagens diversificadas. Os debates pedagógicos centraram-se não apenas nas finalidades do seu ensino (identificação nacional; socialização política), nos critérios a utilizar nas tomadas de decisão sobre o que é historicamente significativo e que deve ser contemplado nos programas, mas também na importância dos contributos das outras disciplinas das Ciências Sociais, das Artes e da Literatura /Linguística. Reconhece-se, hoje, consensualmente, a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a aprendizagem do conhecimento histórico fruto das investigações historiográficas (textos historiográficos e escolares), e o desenvolvimento paulatino de um raciocínio crítico pelos alunos que lhes permita ter uma maior compreensão do passado. No campo da investigação em Educação Histórica, vimos surgir estudos (V. Referências), que seleccionámos de acordo com a sua relevância próxima no percurso investigativo do nosso grupo<sup>1</sup> e nas seguintes temáticas:

a) Cultura Visual e questionamento fontes verbais e iconográficas: Hernandez, Shemilt; Virta & Aho; Wineburg, Burke; Siman; b) Pensamento histórico: White; Levstik & Barton; Stearns, Seixas & Wineburg; Leinhardt; VanSledright; Green; c) Conhecimento substantivo tácito histórico dos alunos e dos professores; Literacia visual histórica; Discursos dos professores e alunos: Melo & Siman; Melo, 2009; 2008; 2004; 2003.

A nossa atribuição de relevância deve-se à preocupação manifesta por estes investigadores em estudar a aprendizagem em contextos reais, valorizando a análise do seu processo, nomeadamente, a consideração da pluralidade de culturas pessoais e sociais, e o papel dos discursos e práticas dos professores (e outros agentes educativos) na construção do conhecimento histórico. A adopção por uma metodologia que privilegia a análise das tramas que se tecem na co-construção dos sentidos, permitiu-nos construir um quadro teórico sempre aberto, sustentador das nossas práticas lectivas e investigativas.

Para uma definição de *Literacia Histórica* devemos-nos ater por um momento no conceito gerador de literacia. Ele tem sido utilizado frequentemente num sentido restrito que privilegia apenas como seu objecto um conjunto de «skills» discretos e mensuráveis relativos ao domínio da 'língua' escrita e oral. A nossa concepção coloca as línguas no mundo da leitura do mundo e do 'ler-se a si próprio

1

Este estudo insere-se na linha de investigação « Literacias: Práticas e Discursos em Contextos Educativos » (Coord. Lourdes Dionísio). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.



nesse mundo', logo colocando-a como uma prática social. «Aqui, a construção de sentidos, seja no âmbito de contextos de produção, reprodução e transformação do conhecimento escolar seja no âmbito de práticas culturais mediadas por «textos» (...) é um processo sociocultural, uma prática situada de tomada de perspectivas, em que o conhecimento construído está intimamente ligado às acções situadas no mundo material e social e aos valores atribuídos às experiências e às identidades específicas da actividade». Assim, a literacia histórica é uma prática de identidades sociais particulares (historiadores, media, escola, alunos, professores, etc.) com um «modo de estar no mundo, de um modo de ser, de um modo de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar determinados objectos, símbolos, imagens, recursos e tecnologias, de forma a ser reconhecido no seio de uma dada comunidade». Podemos então dizer que «as disciplinas escolares, com as suas linguagens próprias/especializadas, mas também, e com o mesmo grau de relevância, os seus modos próprios de representação, as suas materialidades, textos, convenções, estruturas de sentido e padrões para construção desse sentido configuram distintas literacias»<sup>2</sup>.

Enquadrados neste quadro teórico, consideramos a *literacia histórica* como uma literacia de fronteira já que convoca quadros de análise e de reflexão oriundos de múltiplos domínios disciplinares. Definimo-la como um processo de crescente sofisticação da percepção, leitura e interpretação crítica de múltiplos textos<sup>3, 4</sup>, permitindo que os alunos se consciencializem das intencionalidades dos seus autores e ou dos processos de disseminação adoptados por certas instituições e actores sociais. Assim, ela inclui as seguintes acções: procurar (dar-lhes) sentidos de acordo); compreender as estratégias que desenvolvemos quando tecemos esses sentidos com os nossos próprios sentimentos, emoções, valores, crenças (análise semântica; metacognição), e compreender a valorizar as suas características formais enquanto textos que se consubstanciam pelo uso de linguagens específicas (análise sintáctica).

Usando a analogia da arquitectura, o pensamento histórico enquanto processo e obra 'aberta', constrói-se com o uso e compreensão) dos conceitos operativos (conhecimento procedimental) e com *conceitos e narrativas substantivas* (conhecimento declarativo). Pensando nessa multiplicidade de textos parcelares ou estruturados (textos historiográficos e os textos dos livros escolares), defendemos que os

2 A origem destas citações é a proposta oficial da criação da linha de investigação identificada na nota anterior, texto cuja autoria é de toda a equipa.

3 A terminologia de texto é equivalente ao de fonte histórica, tendo a sua adopção a intenção de sublinhar a importância de considerar a sua natureza, as linguagens que utiliza como condição para um questionamento histórico adequado. Assim, utilizaremos ambas as expressões como sinónimos.

4 Por limitação de espaço, limitar-nos-emos a abordar o processo de leitura e compreensão, ficando por discutir os processos de explicitação do pensamento históricos dos alunos através do uso de várias linguagens (escrita, oral, icónica, etc.).



alunos devem sejam capazes de questionar essas características epistemológicas, e para os efeitos da linearidade /pluralidade das 'vozes' na sua concepção de História e do quadro histórico que vão redesenhando, de modo a evitar não apenas que ele seja linear e monofônico, mas também a criação de generalizações substantivas tácitas (Melo, 2003; 2009).

Para tal demanda ser viável, há que promover a prática do questionamento sobre a *natureza dos textos e o seu género ou registo*, compreendendo a implicação dessas características nos argumentos que eles veiculam: o 'bilhete de identidade' dos seus autores, datação, contexto de produção, as intenções que subjazem à sua escrita, os processos de disseminação /sobrevivência e os seus possíveis destinatários. A pouco e pouco, os alunos podem também ser introduzidos no reconhecimento da existência de uma pluralidade de interpretações historiográficas (Van Sledright, 2002), ou seja, como certas concepções e procedimentos investigativos podem enformar as narrativas historiográficas (enviesamentos, marcas ideológicas).

Reconhecemos o papel crescentemente relevante de certos tipos de *fontes de informação não escolares* através de vários dispositivos de divulgação comunicacional e mediática na construção do conhecimento histórico (Melo, 2003; 2008) (filmes, romances, bandas desenhadas, documentários). Para que os alunos as leiam com um olhar crítico, para além dos procedimentos do questionamento histórico atrás descritos, há que promover a prática de identificação de elementos com marcas ficcionais, de plausibilidade e os que configuram ideias e ou imagens com marcas de contemporaneidade. Advogamos que esta prática discriminativa deve não só ser cruzada com fontes históricas primárias e ou historiográficas, mas também ter como objectivo, promover o entendimento dos modos e dos porquês das escolhas dos artistas e criadores.

Frequentemente ausente das práticas de docência dos professores de História, é o desenvolvimento de saberes que permitam a *compreensão das linguagens dos textos* (verbal, sonora, icónica e ou multimodal). Para tal serão precisas tarefas que focalizem não apenas a gramática adoptada, mas também que eles aprendam os modos como eles explicitam um modo de pensar do passado, tendo que mobilizar conhecimentos sobre os quadros mentais culturais, religiosos e até mesmo científicos que num dado contexto histórico eram partilhados e comumente aceites (gráficos, quadros, mapas e plantas históricas). No caso de fontes de natureza artística (gravuras, pinturas, fotografias, filmes...) os alunos devem ser iniciados não só e em tarefas de interpretação estética mas também no domínio das suas linguagens (ex: cartoons e posters políticos) (Melo & Siman, 2011), permitindo simultaneamente desenvolver nos alunos hábitos e procedimentos de 'fruição' crítica de um cidadão que se deseja artisticamente letrado, e de leitura dessas obras como evidências de um pensar e fazer de pessoas do passado.

O pensamento histórico sustenta-se em três eixos basilares que estruturam qualquer evento ou quadro histórico: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização. Muitas das vezes é tido como tacitamente adquirido o domínio de *unidades de referência temporal* (época, era, século, geração, idade moderna, etc.), daí que elas devem ser sempre objecto do processo de construção do conhecimento histórico, não esquecendo obviamente outros conceitos mais complexos como o de ruptura, retrocesso, mudança e duração entre outros. White (1994: 63) lembra-nos: «O historiador não presta nenhum bom serviço quando elabora uma continuidade especiosa entre o mundo actual e o mundo que o antecedeu. Ao contrário, precisamos de uma História que nos eduque para a descontinuidade de um modo como nunca se fez, pois a descontinuidade, a ruptura e o caos são nosso destino». A compreensão destes conceitos compele ao reconhecimento no presente das influências ou de indícios oriundos do passado (Melo (2009). A mesma defesa se aplica à compreensão de noções adstritas à dimensão da *espacialidade* (domínio da simbologia, convenções, conceitos espaciais, escalas), e do reconhecimento da interferência da acção do homem no espaço ou os condicionalismos físico e naturais na dinâmica das sociedades. Por fim, a contextualização que se consubstancia em primeiro lugar na demanda da compreensão do papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social, que deve focalizar não apenas o papel de certos actores históricos e grupos sociais, mas também valorizar as ‘vozes esquecidas’ já referidas anteriormente. Ela permite também a compreensão das manifestações humanas nos seus contextos específicos e ou estabelecendo relações entre a história local, nacional e a universal, criando condições para que se possam estabelecer relações entre estas três amplitudes de focalização da narrativa histórica, reconhecendo e compreendendo as manifestações humanas em espaços concretos da vida política, económica, religiosa, culturais e artística. A aprendizagem de procedimento adstritos à contextualização depende não apenas do tipo de fontes e do modo como as exploramos com os estudantes (o discurso do professor e do livro escolar) que tem um papel essencial na construção do (de um) quadro histórico, mas também da utilização volitiva pelos alunos da empatia história, atitude necessária à compreensão de que as pessoas do passado eram diferentes de ‘nós’, e ao reconhecimento de que numa mesma sociedade num tempo específico podem coexistir diferentes valores, culturas e comportamento diferenciados.

Apesar de nos referirmos a eles por último, a construção de um pensar historicamente depende totalmente dos modos como se explicita publicamente a História. Daí que seja por nós dada a centralidade *aos discursos e as linguagens* dos múltiplos textos presentes na aprendizagem da História. A compreensão das suas características formais permitirá não apenas compreender o próprio conteúdo substantivo dos textos históricos (textos propagandísticos, discursos políticos,

etc.). Greene (1994.) identificou que ter a consciência da autoria, da organização dos textos e suas convenções ajuda não apenas a compreender a natureza dos factos, das evidências e das interpretações históricas, reconhecer os modos como os autores /historiadores estruturam a sua narrativa, e como diferentes tipos de escrita podem afectar o modo como construímos os significados. Pensando no contexto específico escolar, e considerando a defesa de situações de aprendizagem mais interactivas, os alunos devem adquirir competências de leitura e uso de diferentes tipos de discurso nomeadamente o interrogativo, o argumentativo e o explicativo. Assim, será possível nos processos de interacção e ou no pedido de resolução de tarefas conseguirem mais eficazmente partilhar as suas ideias e as aprendizagens realizadas (Melo & Siman, 2011). Aprender a natureza dos discursos e linguagens é, pois, para nós condição para compreender o que significa pensar e expressar historicamente.

À operacionalização da literacia histórica que temos vindo a descrever sinteticamente subjaz como instrumento primeiro a presença de um pensamento crítico. Entre múltiplas definições e terminologias existentes elegemos a seguinte: *é o trajecto mental que traçamos sustentado pela convocação de estratégias cognitivas quando nos apropriamos de um determinado saber e inclui o conhecimento sobre o seu processo de construção, os modos de apropriação e a sua avaliação* (Veenman et al., 2006). Reconhecemos a sua importância na progressão de um pensamento histórico meramente aditivo e sedimentar feito de uma lista de elementos pontuais, para um pensamento metamórfico, poliproposional e multidimensional. Algumas dimensões o consubstanciam, das quais enunciaremos apenas as que se circunscrevem no contexto pedagógico: 1. Os objectivos da tarefa/processo realizado subjacentes às intenções do professor para o desenvolvimento de certos saberes históricos; 2. As dificuldades sentidas decorrentes da interpretação das fontes dada a sua natureza específica histórica e linguagem, e da explicação do professor; 3. A tomada de consciência do tipo de conhecimento substantivo e procedimental aprendido, o estabelecimento das relações com o conhecimento histórico prévio, e a persistência /mudança das ideias tácitas históricas existentes; e 4. A tomada de consciência do tipo de autonomia e envolvimento vivido, e dos constrangimentos encontrados (superados ou não) ao longo da resolução da tarefa/processo.

Ao reflectir sobre a construção de um pensar histórico num tempo de globalização como o de hoje, relembro frases de Duby (1989) e White (1994) respectivamente: *«Tento colmatar essas lacunas, esses interstícios, lançar pontes, preencher essas falhas, esse não -dito, esse silêncio, de uma certa forma com o auxílio do que sei»* e *«A etimologia da palavra discurso sugere um movimento «para a frente e para trás» ou um «deslocamento para cá e para lá»*. A sua citação é de algum modo um compromisso face a um certo modo de pensar a História. E ao repensá-la,

eis algumas palavras finais que são conjugadas no tempo verbal futuro, enquanto investigadora. É necessário estudar mais aprofundadamente: - O discurso oral dos professores e dos estudantes (padrões de interação) na sala de aula de História; - O estudo do texto histórico escolar como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem e as práticas do professor nesse processo de mediação; e - Os processos de recepção e produção de textos pelos professores e estudantes (linguagem gráficas, matemática, verbal escrita e oral, visuais, musicais, e ou multimodais).

Como reflexo deste tempo de globalização, encontramos-nos também entre a urgência de aprofundar estas (e outras) áreas da Educação Histórica e a sua complexidade que pode tolher esta demanda de 'também' pensarmos historicamente a nossa investigação num tempo e num espaço global de um modo humildemente crítico.

## REFERÊNCIAS

- Burke, Peter (2001). *Eyewitnessing*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dubby, G. & Lardreau, G. (1989). *Diálogos sobre a Nova História*. Lisboa: D. Quixote.
- Green, S. (1994). Students as Authors in the Study of History. In Leinhardt, G., Beck, I.L. & Stainton, C. (Eds). *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hernandez, Fernando (2007). *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Leinhardt, G.; Isabel Beck, I. & Stainton, C. (1994) (eds.), *Teaching and Learning in History*. New York: Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Levstik, Linda & Barton, 2000. *Doing History*. New Jersey: LEA.
- Melo & Siman, Lana (Orgs.) (2011) *Discursos de professores e alunos na aula de História. Estudos em Portugal e Brasil* (no prelo).
- Melo, Maria do Céu (2009) (Org.). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (Org.) (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Mangualde: Edições Pedago.
- Melo, Maria do Céu; Lopes, José (2004). *Narrativas Históricas e Ficcionalis – Recepção e produção para Professores e Alunos*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Shemilt, Denis (2000). The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In Stearns, P. N.; Seixas, P. & Wineburg, S. *Knowing Teaching & Learning History*. New York: New York University Press. 83-101.

- Siman, Lana & Lima, Thaís (2001). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stearns, Peter; Seixas, Peter & Wineburg, Samuel (2000). (Eds.). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- VanSledright, B. (2004) What does it mean to think historically... and how do you teach it? *Social Education*, 68 (1). 3-68.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Veenmen, Marcel V. J.; Van Hout-Wolters, Bernadette H. A. M & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition and Learning*, 1:3-14.
- Virta, A. & Aho, Esko (2004). What can be found in historical cartoons? A pilot study on upper secondary school students' and students' teachers' interpretation. In Kaarina Merenluoto & Mirjamaija Mikkilä-Erdmann (Eds.). *Learning research challenges the domain specific approaches in teaching*. Department of Teacher Education. University of Turku. 35-42.
- White, Hayden (1994). *Trópicos do Discurso*. São Paulo: EDUSP.
- Wineburg, S. (1994). The Cognitive Representation of Historical Texts in Leinhardt, G et al (1994). *Teaching and Learning in History*. New Jersey: LEA.
- Wineburg, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University.

# La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas

Blanca Deusdad<sup>1</sup>

*Universitat Rovira i Virgili*

[blanca.deusdad@urv.cat](mailto:blanca.deusdad@urv.cat)

## Resumen

España se ha convertido en un país de acogida de inmigrantes sobre todo con la reciente ola migratoria de 1996 hasta 2008. Esta nueva realidad multicultural de la sociedad española y catalana tiene su reflejo en las aulas de la enseñanza no universitaria. El número de alumnado extranjero en Cataluña ha aumentado un 411% del curso 2000/01 al 2006/07. Esta comunicación se basa en una investigación cualitativa llevada a cabo durante el curso 2007/08 en diversos institutos de enseñanza secundaria de Cataluña y Estados Unidos.

Los centros educativos son un espacio intercultural por excelencia que permiten desarrollar una competencia cultural, social y ciudadana para una mejor comprensión y valoración del hecho diferencial. Desafortunadamente, en las aulas de secundaria se utilizan muy poco las metodologías y las propuestas curriculares interculturales, razón por la cual propongo dos ejemplos didácticos para 3º de la ESO que permiten la integración en el aula de los alumnos de las aulas de acogida y muestran la emigración como un factor común a todas las sociedades y culturas, en un momento u otro de su historia.

**Palabras clave:** interculturalidad, educación intercultural, educación antirracista y didáctica de las ciencias sociales.

## Abstract

Immigration from poor countries has significantly increased in South Europe during the last decade, as it had happened before in North Europe, and in the United States. There is a growing need for knowing how these new students can promote, and evaluate the relationships among students in a multicultural scenario (first, 1.5 and second generation). The aim of this paper is to focus on intercultural education at high schools, and especially in Social Sciences classrooms. It is based on a qualitative research carried out in different high schools during the course 2007/08. It has been analysed the intercultural education in six Catalan high schools, Sheltered Catalan Immersion classrooms (Aules d'collida), and inside mainstream classrooms. Unfortunately, secondary classes make very little use of intercultural methodologies and curricular proposals. As a result, in this article I set out two teaching examples for third-year secondary students to help integrate students from Sheltered English Classrooms and show emigration to be a common factor to all societies and cultures at one time or another in their history.

**Keywords:** interculturality, multicultural education, antiracist education, citizenship education, teaching proposals.

---

1 Esta investigación se pudo llevar a cabo gracias a la Licencia de Estudios retribuida que me concedió el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña durante el curso 2007/08, y fue dirigida por el Dr. Joaquim Prats de la Universidad de Barcelona.



## Introducción y marco teórico

La multiculturalidad creciente de la sociedad española ha conllevado una nueva realidad en las aulas de secundaria. Los centros educativos se han convertido en espacios donde convive alumnado de distinta procedencia cultural. En su mayoría son alumnos o alumnas de primera generación, pero también empieza a ser relevante el alumnado de generación y media (1,5)<sup>2</sup> y segunda generación. Predomina el alumnado procedente originariamente de los países latinoamericanos, del Magreb, de los países de la Europa del Este y de Asia. Esta nueva configuración étnica del alumnado plantea nuevos retos de convivencia, de excelencia y de equidad en los centros educativos.

Las aulas no dejan de ser un reflejo de las tensiones y las dificultades por las que atraviesa la sociedad. El incremento de la población inmigrante en la sociedad española, en un período muy corto de tiempo,<sup>3</sup> ha significado la transformación de España en una sociedad multicultural, *multinacional y poliétnica*, lo que no ha estado exento de dificultades. Distintos estudios alertan de la aparición en las sociedades modernas de nuevas formas de racismo y xenofobia no tan vinculadas a los elementos «biológicos» sino entorno a lo cultural, el surgimiento de un «racismo cultural» o *diferencialismo*, basado en el rechazo hacia la cultura de *los otros* por considerarla incompatible con *la nuestra* (Wieviorka, 1992; Pérez Yruela, y Desrués, 2006, 2007; Gillborn, 1995; 2008).

En España ello es sobre todo relevante en el caso del colectivo magrebí acerca del cual existe todo un imaginario colectivo negativo, que bajo el apelativo de «moros» esconde una identificación histórica llena de crueldades, rechazo y desconfianza. La figura del infiel forjada en la Reconquista de la Península Ibérica, las sucesivas guerras con Marruecos y las crueldades de la Guerra Civil española son algunos ejemplos de esta construcción histórica sobre la visión de los marroquíes en España (Martín Corrales, 2002; Preston, 2006), cuya expresión de islamofobia se ha visto incrementada a raíz de los crueles atentados de Al Qaeda desde 2001.

¿Cómo afecta el racismo a las escuelas e institutos de nuestro país? ¿De qué forma se genera? y ¿qué respuestas reciben las actitudes xenófobas por parte de los

2 Generación y media se refiere el término inglés *one-and-a-half-generation (1.5)* utilizado en la mayoría de estudios norteamericanos para referirse a aquellos alumnos que a pesar de no haber nacido en el país de acogida, han cursado prácticamente toda la escolarización en éste.

3 El reciente flujo migratorio de 1996 a 2008 ha conllevado un fuerte aumento de la población inmigrante en un periodo muy corto de tiempo. Ésta ha pasado a ser un 4% en el año 2000 a un 11% en el 2005, lo que ha convertido España en el país de la OCDE con un mayor incremento (7,1 puntos) seguida, a bastante distancia, por Irlanda (4 puntos). Fuente: OFICINA ECONÓMICA DEL PRESIDENTE (2006). *Inmigración y economía española: 1996-2006*. Madrid: OEP.

docentes? Son algunos aspectos que todavía no han sido analizados en profundidad, ni con suficiente rigor, en nuestro país, a pesar de la importancia y la trascendencia que supone para una convivencia cívica en las sociedades del presente y del futuro. En el ámbito internacional, destacan los estudios en educación antirracista desarrollados por David Gillborn (1995, 2008) en el Reino Unido desde los años noventa, cuyas aportaciones han puesto de manifiesto aspectos tan relevantes como la necesaria implicación de los equipos directivos en la educación antirracista, así como, del trabajo en red de toda la comunidad.

Estos estudios se insertan dentro de un campo más amplio de análisis que comprende la educación intercultural, entendida ésta como una educación orientada a la aceptación del *otro*, y a desarrollar entre el alumnado además de una competencia social y ciudadana, una *competencia cultural* (Aguado, 1996; Jordán, 1998; Essomba, 1999; Fernández García, y Molina, 2005). La figura académica internacional más influyente en este campo es James A. Banks (2001, 2004, 2007), quien ha teorizado los distintos enfoques interculturales, entre otros aspectos destacan: una perspectiva aditiva donde se describe cada cultura, sin establecer relaciones entre ellas, frente a una *perspectiva transformadora* que comporta analizar las distintas culturas como distintas formas y estrategias sociales de un mismo hecho social y, por último, la *aproximación ética, social y cívica* que comporta realizar actividades entre el alumnado con esta finalidad.

En el ámbito europeo el concepto de educación intercultural está constituida por tres ejes principales: el promover entre el alumnado el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural; el dar a entender las causalidades de los procesos migratorios, y en tercer lugar, dar a conocer la complejidad social y cultural que configura Europa y, a la vez, difundir un sentimiento de identidad europea entre el alumnado (EURYDICE, 2004).

En España se han realizado algunos trabajos acerca de cómo se atiende desde el sistema educativo al alumnado procedente de la reciente inmigración e incluso se han elaborado estudios comparativos a nivel europeo (Carbonell, 1996; Palaudàries, 1999; Xarbau, 2004; Alegre, 2005; Santos-Rego, y Pérez-Domínguez, 2001; Alegre, y Subirats, 2007; García Castaño, et al., 2008; Deusdad, 2009). En resumen, podemos afirmar que se ha producido principalmente un acercamiento formal al tema, desde el análisis de las propias políticas educativas y desde el ámbito teórico de la interculturalidad; sin embargo, no parece que se haya indagado suficientemente en la elaboración de un análisis en profundidad para ver cuál es la verdadera realidad de las aulas y su complejidad.

En líneas generales, podemos decir que en España se aboga por la elaboración de algunas actividades que incluyan la perspectiva intercultural, aunque no



siempre se consigue transmitir una Historia no etnocéntrica. Se han elaborado, sobre todo, algunos materiales didácticos orientados a promover valores que fomenten el rechazo de los prejuicios y de los estereotipos culturales (Ruiz de Lobera, 2004; Morán, 1993; Vilà Baños, 1995; Sales Ciges, 2005; Deusdad 2010).

Hay también trabajos, como el de José M. Navarro (1997), realizados desde una perspectiva más aditiva para dar a conocer una determinada cultura y religión, como es el Islam. Con todo no se ha efectuando una revisión en profundidad de los contenidos del currículum de ciencias sociales, sobre todo, con respecto a la materia de la Historia. No deja de ser un tanto paradójico intentar educar en la interculturalidad y defender a la vez una historia nacional desde las distintas autonomías históricas y desde el propio Estado (Besalú, 2002)

Es en este marco teórico de la educación intercultural y de los estudios en inmigración es donde se inserta la investigación que realicé durante el curso 2007/08. La finalidad central del estudio es, por una parte, valorar si se da en la enseñanza secundaria un *reconocimiento de la alteridad* o si por el contrario, se producen actitudes de rechazo y de xenofobia hacia el alumnado procedente de la inmigración exterior. Por otra parte, se ha intentado recabar información sobre qué metodologías utiliza el profesorado en las aulas, y en definitiva, valorar la aplicación de una educación intercultural en los centros educativos.

## Metodología y selección de la muestra

En cuanto a la metodología utilizada para el estudio, se optó por una investigación cualitativa, para poder indagar en los elementos más explicativos del proceso de acogida del alumnado extranjero, así como, para poder observar y conocer las prácticas docentes y la actitud del alumnado. Un tercer elemento que se creyó relevante fueron los distintos trabajos realizados por parte de la mayoría de los actores implicados en el proceso educativo, tanto en los centros como en los barrios donde se ubicaban las escuelas e institutos analizados.

Se seleccionaron un total de siete centros educativos, seis de ellos en Cataluña y uno en Estados Unidos. Las variables que se tuvieron en consideración para realizar el estudio fueron: el distinto porcentaje de alumnado extranjero en cada uno de los centros seleccionados; preferentemente los que estuvieran ubicados en el área metropolitana de Barcelona y que fueran zonas con emigración interior durante las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX. Otras variables que se tuvieron en cuenta fueron la existencia de un partido xenófobo en el municipio e incluir al menos un centro concertado.

### *Centros educativos seleccionados*

La relación de los distintos institutos seleccionados fue la siguiente:

A y B: + del 60 % (Barrio del Raval, Barcelona)

C y D: 40%-60% (Terrassa y L'Hospitalet de Llobregat)

E: 20%-40% (Cunit)

F: 0%-20% (Vic)

G: + del 60 % (Cambridge, MA)

Seguramente, se preguntaran por qué se incluyó el caso del instituto norteamericano en el estudio. A pesar que no se realizó una comparación estricta, sí que consideramos que había elementos comparativos que podían resultar enriquecedores para el análisis. Por un lado, Estados Unidos es un país con una larga tradición inmigratoria, los estudios recientes como los de Mary C. Waters (2007) destacan también la existencia de un sentimiento anti-migratorio entre la población estadounidense. Por otro lado, el tipo de inmigración, des de la década de los setenta del siglo XX, es una inmigración de los países del sur del planeta al norte, como en el caso de España. Por último, el tercer elemento que parecía relevante para nuestro análisis, era que en tres estados norteamericanos (Arizona, California y Massachusetts) desde el curso 2002/03 se aplicaba también un sistema de inmersión lingüística al inglés, en vez del sistema bilingüe más extendido en el país.

## **Resultados del estudio**

Los resultados del estudio y los temas que se abordaron no podré exponerlos en su totalidad en esta comunicación, por las limitaciones obvias de espacio, pero si aquellos que considero más pertinentes para mi propuesta didáctica.<sup>4</sup> Como aspectos más relevantes a destacar, se observó que en las *aules d'acollida* el ritmo de aprendizaje y el nivel de estudios que requiere al alumnado está más acorde con sus posibilidades y sus conocimientos previos. También, se establecen relaciones entre iguales y se produce con éxito el aprendizaje del idioma a un nivel comunicativo, aunque se aprecian diferencias según la lengua materna del alumnado y el alfabeto de donde proceden.

En cambio, las horas que este alumnado asiste en el aula ordinaria suele pasar mucho más desapercibido, se produce una cierta invisibilidad, pues no siempre el profesorado puede darle la atención que precisa, pues se ve desbordado por las

4 Para una ampliación de los contenidos del estudio véase el libro y el artículo Blanca Deusdad (2009; 2010a).

necesidades del resto del alumnado. No obstante, son cada vez más frecuentes, y se aplican ya de forma muy generalizada, los Planes Individuales Intensivos, unas adaptaciones curriculares para atender estas dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, a diferencia del profesorado de las *aulas d'acollida*, el profesorado del aula ordinaria no utiliza ni metodologías propias de la educación intercultural, ni por otra parte se presta la suficiente atención al proceso migratorio. Aspectos todos ellos que ayudan a aumentar la autoestima de este alumnado y a que sea valorado por el resto del grupo.

### Propuestas didácticas

A raíz de los resultados del estudio se subraya la conveniencia de elaborar propuestas didácticas donde se preste una mayor atención al alumnado extranjero cuando está con el resto del grupo-clase en el aula ordinaria. La utilización de metodologías como el trabajo cooperativo que faciliten la relación de este alumnado con el resto de alumnos de la clase y que a su vez les sirva de motor para el aprendizaje. La primera propuesta que presento basada en el conocimiento de los distintos paisajes y climas de la tierra está pensada para 3º de la ESO, concretamente, para la asignatura de Geografía; si bien pueden también adaptarse para 1º ciclo de la ESO.

La segunda actividad se basa en la elaboración de historias de vida sobre el proceso migratorio y puede llevarse a cabo tanto en 3º de la ESO como en 4º, en las materias curriculares o en Educación para la ciudadanía o Educación ético-cívica. El conjunto de estas dos actividades se encuentran detalladas en la revista *Íber* (Deusdad, 2010). La finalidad de estas propuestas didácticas es aportar elementos para el mayor reconocimiento de la alteridad; asimismo, para aprender a valorar la diversidad cultural como una forma de aprendizaje y una riqueza del aula.

### REFERENCIAS

- Alegre, Miquel Àngel, y Joan Subirats. (2007). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- . (2005). *Educació i immigració l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània (Polítics 44).
- Aguado Odina, M. Teresa. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.

- Banks, James A., y Cherry A McGee Banks. (2001). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- y Cherry A McGee Banks. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. (2ª edición). S. Francisco: Jossey-Bass.
- (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Besalú, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carbonell, Francesc. (1996). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Deusdad, Blanca. (2010a Marzo). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación* (9), 29-39.
- (2010b, Abril/Junio). La educación intercultural en las ciencias sociales: nuevas propuestas didácticas. *Iber. Ciudadanía* (64), 111-120.
- (2009). *Immigrants a les escoles*. Lleida: Pagès Editors.
- Essomba, Miquel Àngel. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (p. 11- 14). Barcelona: Editorial Graó.
- EURYDICE. La red europea de información en educación. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Brusel·les, Madrid: EURYDICE.
- Fernández García, y José G. Molina. (2005). *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Castaño, Francisco J., Maria Rubio, y Ouafa Bouachra. (2008, Enero/Abril). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación* (345), 23-60.
- Gillborn, David. (1995). *Racism and Antiracism Real Schools: Theory, Policy and Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- (2008). *Racism and Education: coincidence or conspiracy?* London: Routledge.
- Jordán, José Antonio (1998). *Multiculturalisme i Educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Proa.
- Ruiz de Lobera, Mariana. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Martín Corrales, Eloy. (2002). *La imagen del magrebí en España: una perspectiva histórica, siglos XVI- XX*. Barcelona: Ediciones Bellaterra
- Morán, Juan de Dios. (1993). *Cuaderno de educación multiétnica: materiales complementarios*. Madrid: Editorial Popular
- Navarro, José M. et al. (1997). *El Islam en las aulas*. Barcelona: Icaria
- OFICINA ECONÓMICA DEL PRESIDENTE. (2006). *Inmigración y economía espanyola: 1996-2006*. Madrid: OEP.
- Palaudàrias, Josep Miquel. (1999). *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona*. Girona: Universitat de Girona.
- Pérez Yruela, Manuel, y Thierry Desrues. (2006). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2007). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Preston, Paul. (2006): *La Guerra Civil española*. Barcelona: Editorial Base.
- Revista de Educación: Ministerio de Educación y ciencia*. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. Monografía (345).
- Ruiz de Lobera, Mariana (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sales Ciges, Auxiliadora. (2005). *La Diversitat Cultural a L'Escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Santos-Rego, Miguel A., y Servando Pérez-Domínguez (2001). Intercultural Education in the European Union: The Spanish Case. En Carl A. Grant, y Joy L. Lei. *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Vilà Baños, Ruth (1995). *Comunicación intercultural. Materiales para secundaria*. Madrid: Narcea.
- Waters, Mary C., y Reed Ueda (2007). *The New Americans: a Guide to Immigration since 1965*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wieviorka, M. (1992): *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Xarbau, Xavier. (2004, Septiembre). L'educació intercultural a Catalunya: aproximació a la situació actual. El punt de vista dels professionals. *Documentos CIDOB. Dinàmiques Interculturals* (2).

# Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la «transición» en España

Dr. González Gallego, Dr. Muñoz Labraña, Dra. Sánchez Agustí,  
Dr. López Facal, Dr. Vásquez Lara, Dr. Araya Leupin, Dr. Araya Palacios  
BECARIOS: Ldo. Aceituno Silva, Lda. Vásquez Leyton, Ldo. Martínez Rodríguez

*Fase experimental del «Proyecto TRADDEC»*

## Resumen

La comunicación tiene como objetivo adelantar alguno de los resultados iniciales del Proyecto TRADDEC, una investigación (I+D+I), financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Su objetivo es constatar si los procesos de transición vividos por España y Chile están puestos suficientemente en valor tanto en los respectivos subsistemas educativos (currícula, alumnos, profesores, manuales escolares y familias) como conjuntamente. Y ello, vinculando la disciplina de Historia con la de Educación para la Ciudadanía, dos asignaturas que encontrarían en este tema un motivo intradisciplinar de conocimientos/actitudes. La hipótesis es que el establecimiento de la democracia es presentado en el mundo educativo como algo natural, después de la dictadura, y no como un proceso de acuerdos sociales y políticos. Estimamos que educar históricamente sobre el concepto «proceso» y no sobre el concepto «resultado», particularmente en este caso, desarrollaría en los alumnos actitudes de interpretación de la «construcción democrática» como algo vivo y participativo y no como algo meramente funcional. Los resultados que se presentan corresponden a la fase experimental del Proyecto: la aplicación de una encuesta, respondida en este caso por estudiantes españoles, para conocer de forma inicial la situación respecto a la cohorte «alumnos». Se adelantan también algunos resultados en relación con la opinión del profesorado.

**Palabras clave:** Educación, transición, dictadura, democracia, curriculum, Didáctica de las Ciencias Sociales.

## Summary

The aim of this communication is to advance some of the initial results found in the TRADDEC Project, an investigation (I+D+I), funded by the Ministry of Science and Innovation. Its aim is to establish whether the transition process experienced by Spain and Chile are placed and considered sufficiently in both countries, in their respective subsystems of education (curriculum, students, teachers, textbooks and families). And this, linked to the discipline of History with the Education for Citizenship, two subjects that they would find in this topic an intradisciplinary issues related to knowledge and attitudes. The hypothesis is that the establishment of democracy is presented in the educational world as natural, after the dictatorship, and not as a process of social and political arrangements. We believe that it is important to teach this historical aspects on the concept of «process» and not on the concept of «results». Particularly in this case, students would develop attitudes in the interpretation of «the construction of democracy «as something lively with a lot of participation, and not something purely functional. The results presented correspond to the experimental phase of the project: The implementation of a survey answered by Spanish students in this case was very important, The idea was to know in an initial view of the situation mentioned before related to the cohort «students.»

**Keywords:** Education, transition, dictatorship, democracy, curriculum, Teaching of Social Sciences.

## Noticia sobre la investigación

El Ministerio de Ciencia e Innovación ha aprobado la financiación de un Proyecto I+D+I que lleva por Título: Estudio de las transiciones dictaduras-Democracia: formación ciudadana y competencias de historia en el mundo escolar español y chileno. Su objetivo es estudiar la forma en la que se presenta en el mundo educativo la cuestión de «la Transición», desde recientes periodos históricos de dictadura hasta la llegada de la democracia. Y ello, en una primera fase, en España y en Chile, dos naciones que han sufrido convulsionados acontecimientos a lo largo del siglo XX, entre los cuales se destacan precisamente duras y prolongadas dictaduras, algo que también sucedió en muchos países de Europa y en muchos países latinoamericanos. Estas dictaduras han ido siendo poco a poco superadas desde nuevas plataformas de partida de características muy diferentes: derrotas militares, parálisis social y económica, muerte de los dictadores, levantamientos populares... y a ritmos y con complejidades de distinta naturaleza.

Pero es destacable, desde la historiografía, que las Ciencias Sociales a partir precisamente del cambio español tras el franquismo, hayan denominado a estos procesos de superación de la dictadura y su acceso seguido a la democracia, como el periodo de *la transición*, término que, aunque ya empleado anteriormente, ha quedado acuñado en la Historia con unas características concretas sobre las que ha habido un alto número de estudios. Conocemos suficientemente la cronología de estos procesos, conocemos los debates sobre su periodización y sus alcances, enaltecemos (y a veces ponemos en discusión) sus valores, disponemos de abundante bibliografía... Lo conocemos desde la Sociología y desde la Historia... Pero carecemos de conocimiento sobre sus «significados escolares» en la transposición del mundo social al mundo educativo.

Estudiar esta cuestión, (lo que nos proponemos realizar durante los años 2010/12), podrá arrojar una luz más general sobre las ventajas e inconvenientes de nuestros modelos educativos a la hora de enseñar Historia y a la hora de aprovechar los contenidos de Historia en otras materias como la *Educación para la Ciudadanía*, una disciplina compartida con *Ciencias Sociales Geografía e Historia* por el profesorado de Educación Secundaria. Más aún, el estudio comparado de diferentes modelos, empezando por los de España y Chile, nos proporcionará sin duda una mutua valoración externa que siempre puede contribuir a la autocrítica y a la aparición de ideas renovadas.

Nuestra tesis es que el estudio de los procesos de transición de las dictaduras a las democracias en el mundo escolar, no parece ser aprovechado ni para el adecuado conocimiento histórico, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Este momento,



en el que se está desarrollando en España la aplicación de una *Ley de la Memoria Histórica* y en el que se ha superado, finalmente, el infructuoso e inútil debate sobre la formación en Ciudadanía, parece el más adecuado para investigar sobre esta cuestión, con el fin de proponer inclusiones curriculares sobre lo que supone el acceso de los pueblos a la democracia.

Se trata de una investigación dirigida por el prof. Isidoro González Gallego, de la Universidad de Valladolid que, para llevarla a cabo, ha constituido el «Equipo TRADDEC», formado por el Dr. Muñoz Labraña, de la Universidad de Concepción, que coordina la investigación en Chile y la Dra. Sánchez Agustí, de la Universidad de Valladolid, que coordina la investigación en España. Para Chile, además, el equipo está formado por los profesores Dr. Vásquez Lara y Dr. Araya Leupin, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y el Dr. Araya Palacios, de la Universidad de La Serena. Y para España, además, por los profesores Dr. López Facal, de la Universidad de Santiago de Compostela y Dr. Ortuño Molina, de la Universidad de Murcia. Son becarios de doctorado para este proyecto, los doctorandos Ldo. Aceituno Silva, Lda. Vásquez Leyton (ambos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y Ldo. Martínez Rodríguez (Universidad de Valladolid).

Se puede encontrar información sobre TRADDEC en la red, revisando [TRADDEC.blogspot.com](http://TRADDEC.blogspot.com) o bien <http://www.uva.es/traddec>.

Respecto a la presente comunicación no adjuntamos Bibliografía. El lector la podrá encontrar en las publicaciones de anteriores Congresos en los que se ha presentado el Proyecto TRADDEC<sup>1</sup>. Podrá encontrarla también en las dos comunicaciones de miembros del «Equipo TRADDEC» que se ofrecen en el presente Congreso de Santiago de Compostela y de los que más adelante damos referencia. Y, concretamente, la podrá localizar en la edición del libro nacido del Congreso de Zaragoza<sup>2</sup>.

Por lo que se refiere, finalmente, al nivel educativo hacia el que enfocamos nuestro estudio, en ambos países esta cuestión está situada en la educación secundaria (en la llamada «Educación Secundaria Obligatoria» en *España* y en la llamada «Educación Media» en *Chile*). En España se aborda en el último año de la ESO (4º curso), mientras que en Chile se aborda en segundo año de la EM. Si se piensa en la edad de los escolares, la diferencia existente (cuarto de la ESO y segundo año EM) no es significativa, por cuanto las edades en ambos fluctúan entre los 15 y los 16 años.

1 Caracas, IV Jornadas Internacionales de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Octubre, 2009. Zaragoza, XXI Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias sociales. Marzo, 2010.

2 González Gallego, Isidoro, Sánchez Agustí, María y Muñoz Labraña, Carlos. *Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno*. En, Ávila Ruiz, Rosa Mª, Rivero Gracia, Mª Pilar y Domínguez Sana, Pedro L.-. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico. Zaragoza, 2010. Págs. 207-222.



## Analizar cinco presencias

Llegar a conclusiones de rigor científico, sobre la presencia educativa de esta cuestión, una vez realizado el análisis sectorial y global del cuándo y cómo se producen las distintas «presencias» del tema, podrá hacernos llegar a conclusiones sobre cómo *Educar en valores* y podrá conducir a propuestas para llegar a una eficaz simbiosis de contenidos de las dos disciplinas que la tratan curricularmente: en definitiva, podremos disponer de conclusiones para tomar decisiones sobre cómo educar en *Historia* a través del conocimiento de un proceso y sus valores, y sobre cómo *Educar para la Ciudadanía* a través, muy precisamente, del conocimiento histórico y los valores ciudadanos que de él se desprenden.

Este será un esfuerzo que nos conducirá más allá de la literalidad del contenido disciplinar y que pretende que, a través de la presencia del conocimiento de este proceso en el aula, podamos ser capaces de desarrollar habilidades y alcanzar valoraciones imprescindibles para la vida en sociedad: tolerancia, importancia del debate, respeto por las opiniones ajenas, compensaciones ante las injusticias, generosidad, respeto de la diversidad, renunciaciones, búsqueda de consensos y acuerdos, alteridad, etc... Es decir, aquellos valores que se reconocen socialmente como los que salen a flote en un periodo histórico «de transición». Son valores que siguen teniendo vigencia plena e importancia destacada para educar a los adolescentes y a los jóvenes en la consideración que deben tener de lo que significa «la democracia»: una construcción política y social, siempre inacabada, que necesita de su participación activa. Analizar si esto existe en las aulas, en los materiales y manuales educativos, en el profesorado, entre el alumnado, en la comunidad social escolar y cómo es desarrollado, es el objetivo que nos anima. Y lo es también el conocer como lo ha abordado la política pública, expresado en sus leyes educativas. Con todo ello, podremos hacer una síntesis general de la situación en nuestros respectivos países, desde distintas miradas.

El «Equipo TRADDEC» analizará en su investigación cinco presencias de «La transición», que luego se pondrán en conjunción para llegar a conclusiones científicas:

- La presencia en el currículo.
- La presencia en los manuales escolares.
- La presencia en la comunidad social educativa.
- La presencia en el profesorado.
- La presencia en el alumnado.

En el momento actual hemos ya iniciado la fase experimental, que nos está permitiendo testar críticamente los instrumentos creados. Es de los resultados

provisionales a los que hemos llegado en esta fase, por lo que respecta a en los cinco «presencias» anteriores, de lo que damos cuenta en la presente comunicación.

## La realización de la fase experimental

Realizar la investigación, desde las Ciencias Educativas, sobre esas cinco presencias y la conjunción de las cinco en una interpretación global, nos llevará el periodo de tiempo al que ya hemos aludido: tres años. Pero la investigación ha tenido una primera aproximación exploratoria en la que hemos experimentado los instrumentos previstos en el caso de los currícula, los manuales escolares, los alumnos y los profesores. Dos de los becarios de TRADDEC presentan en este Congreso sendas comunicaciones sobre los libros de texto de Historia y de Educación para la ciudadanía<sup>3</sup>. Nosotros, con estas páginas, adelantamos algunas de las conclusiones provisionales a las que hemos llegado en el caso de profesores y alumnos, destacando aspectos nuevos y/o diferentes respecto a los que hemos presentado en el VI Congreso del CEISAL que se celebra de manera simultánea en Toulouse<sup>4</sup>.

### *Instrumentos para la investigación exploratoria*

La exploración, que nos ha permitido revisar y corregir nuestros instrumentos investigadores, se ha realizado:

a) Revisando, en un primer estudio de carácter inicial, los currícula educativos oficiales.

b) Analizando dieciseis manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía en el nivel de Enseñanza obligatoria en España y Chile. Para ello se ha confeccionado un instrumento de análisis respecto a contenidos, imágenes y procedimientos didácticos. Sus resultados se ofrecen en las comunicaciones a las que nos hemos referido.

c) Realizando aplicaciones de encuestas en tres centros educativos de Valladolid. El instrumento, en este caso, ha sido una encuesta cuyos contenidos se incluyen en un «Anexo» al presente trabajo. Sus resultados, y los obtenidos como fruto de la exploración reseñada en el punto siguiente, se ofrecen en las presentes páginas.

3 Martínez Rodríguez, Rosendo, Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición democrática en los manuales de Educación para la Ciudadanía. Aceituno Silva, David, Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO.

4 Consejo Europeo de Investigaciones Sociales sobre América Latina. VI Congreso: «Independencias-Dependencias-Interdependencias». Symposium 41: *Modos de referirse al pasado en América Latina y Europa. Transfères e Interdependencias*

d) Entrevistando a los tres profesores de Historia de esos tres centros de dicha ciudad.

e) No se han testado todavía los instrumentos elaborados para el contexto familiar/social.

### *Campo de exploración*

Los centros donde se aplicaron las encuestas y se realizaron las entrevistas a los profesores fueron seleccionados de la siguiente manera:

1.- Un centro de enseñanza pública de nivel socioeconómico y rendimientos académicos medio/alto situado en el centro de la ciudad. 23 alumnos (Centro A.1).

2.- Un centro de enseñanza pública de nivel socioeconómico y rendimientos académicos bajos situado en la periferia urbana. 17 alumnos (Centro A.2).

3.- Un centro de enseñanza privada de nivel socioeconómico y rendimientos académicos altos situado en el centro de la ciudad. 19 alumnos (Centro B).

TOTAL de alumnos encuestados: 59

TOTAL de profesores entrevistados: 3

TOTAL de manuales escolares analizados: 16

## **La presencia de la Transición en los currícula: su interpretación y sus posibilidades temporales de aplicación en el aula**

La inclusión de estos contenidos en el currículum les otorga lo que podríamos llamar un valor oficial: se encuentran considerados en los currícula de ESO y Bachillerato, en España y, (aunque en menor medida), también en Chile, dentro de la Educación Media, el nivel que hemos analizado. Pero su introducción en los «temarios» y en los «programas», no garantiza, como veremos, la «presencia real» de esta cuestión dentro del conocimiento curricular de la escuela. Su inclusión, por otro lado, y aunque alguna presencia hubiera, tampoco otorga a este contenido significados educativos por sí mismos, como igualmente veremos. Aunque en nuestro caso la posible exclusión de este contenido en el aula reviste características específicas, (también hablaremos de ello), la bibliografía educativa ha insistido ya suficientemente en que la presencia de un contenido curricular poco significa en relación con la enseñanza efectiva.

Pero, en cualquier caso, la existencia de una inclusión curricular indica ya que un determinado contenido se encuentra en el imaginario oficial. Por tanto, nuestra investigación no necesita demandar su presencia curricular, (decisión inclusiva que ya ha sido adoptada), sino garantizar la efectividad educativa de su presencia y analizar, cuando se produce, de qué manera tiene lugar en el aula.

Con el término «imaginario oficial» queremos hacer referencia a tres instancias: la administrativa, la científica y la política. La administrativa, porque es la administración o, mejor, las administraciones quienes adoptan las *decisiones iniciales* sobre el currículum. La científica, porque no es la administración la que redacta y selecciona los contenidos curriculares, sino comisiones de científicos, normalmente de alto nivel (pedagogos y psicólogos sobre la *estructura* y expertos en el saber sobre los *conocimientos*), que toman las *decisiones inclusivas*. Y la política, porque son los políticos los que adoptan las *decisiones finales* responsabilizándose de su publicación en la normativa estatal o regional/autonómica.

Este «imaginario oficial», en España, tiene que ser multiplicado por diecisiete. Porque mientras en Chile las decisiones sobre el currículum son responsabilidad única del gobierno central, en España la estructura del «Estado Autonómico» ha conducido las responsabilidades sobre educación en dirección contraria. Las acciones del Estado sobre la Educación han sido descentralizadas, prácticamente en su totalidad, en cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas. El Estado es responsable únicamente de los llamados «Contenidos Mínimos» que tienen que estar presentes en los currícula de todas las Autonomías, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en la Educación Secundaria no Obligatoria (Bachillerato). Pero los currícula educativos en ambos niveles no son decididos por el Estado sino por cada Comunidad, que adopta lo que hemos llamado las «decisiones finales» y, digámoslo, con mucha mayor potencia activa que el Estado central.

En general, las comunidades Autónomas no han modificado la estructura presentada por el Estado ni el contexto temporal en el que «La Transición» se encuentra situada por lo que respecta a la ESO. Por lo que respecta al Bachillerato, como señalaremos, las cosas cambian. Citaremos, sin embargo, algunos añadidos en el caso de la ESO. En Murcia, se ha añadido a «La Transición», acertadamente, a nuestro juicio, el epígrafe: «Los obstáculos: golpismo y terrorismo». En Galicia, y también en algunas otras comunidades se ha añadido a este epígrafe el estudio del Estatuto de Autonomía de la Comunidad; en otras, se ha vinculado el de la Constitución española de 1978. En Valencia, y también en Extremadura, es interesante destacar que no se habla de «La Transición» sino de «*El proceso de Transición*», importante precisión de didáctica de la Historia que luego comentaremos. Y en el País Vasco, junto a la Transición se ha incluido un epígrafe que coincide con la temática de nuestra investigación pues se refiere al diálogo y el consenso como una de las bases de las actitudes y la participación democrática, haciendo coincidir estos valores, precisamente, con lo que la comunidad internacional ha valorado en el proceso de la transición española.

## La Transición en los currícula escolares de Chile y España

Si nos detenemos sobre la memoria sobre la transición en los dos países, observaremos notorias diferencias. Mientras en el currículum escolar español, existe un contenido de conocimiento explícito, como inmediatamente veremos, que aborda el tema de la transición bajo el enunciado: *Transición política y configuración del Estado democrático en España*, en Chile no existe un contenido de conocimiento explícito que aborde el tema, dejándose entrever de manera implícita que éste podría ser abordado dentro de un contenido genérico denominado *Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad*.

Ello resulta importante para investigar el tratamiento escolar dado a la historia más reciente de Chile<sup>5</sup>, por cuanto el «Marco Curricular» establece los «Contenidos Mínimos Obligatorios» para todo el sistema escolar chileno y en él –como se ha dicho– no existe una mención explícita al estudio de «La Transición». Sólo existe una única referencia al tema en el «Programa de Estudio» para el nivel, propuesto por la propia autoridad ministerial pero que a diferencia del «Marco Curricular» mencionado no es obligatorio. Más aún, la inclusión efectuada en el Programa tiene el carácter de una «actividad genérica sugerida a evaluar» y en ningún caso obligatoria, lo que evidencia el bajo peso que posee la temática en el currículum escolar en Chile a diferencia de lo que ocurre en el currículum español<sup>6</sup>.

Por otro lado, en España el tema de la transición se instala dentro de una unidad curricular cuya dimensión se inicia en la segunda mitad del siglo XX y culmina en nuestros días. Mientras por su parte, en Chile, la temática podría ser incluida (ya hemos dicho que es optativo) en una unidad que se inicia a principios del siglo XX y culmina en la actualidad, no sin antes recorrer una pléyade de hitos, especialmente políticos y económicos, que hacen muy poco factible su estudio, en la práctica, por razones de «espacio curricular». Ello es un problema, al que a continuación nos referiremos, también en España.

Desde otra perspectiva, constataremos que, mientras en España el contexto histórico en que se enmarca el tema hace referencia a la historia europea y, general, de la cultura de Occidente, en Chile la cuestión se inscribe dentro de una historia nacional, sin siquiera considerar o hacer alguna mención a la realidad latinoamericana ni a sus vecinos más próximos... cada uno de los cuales vivía por aquellos

5 Y ello, como veremos a continuación tiene evidente reflejo en los Libros de Texto y, desde ellos, puede pasar al aula.

6 En Chile se diferencia un «Marco curricular» con los contenidos de conocimiento, y un «Programa de Estudio» que contiene lo que pudiéramos llamar los contenidos didácticos de esos conocimientos.

años una historia similar. Luego a la luz de los antecedentes, al parecer, Chile aún no logra superar los paradigmas de las historias nacionales. Todavía se considera necesario reforzar ciertas identidades, fortalecer la tradición o insistir en una reconstrucción ideológica del pasado aún bajo una mirada nacional.

Para España los datos respecto a los aspectos a evaluar han sido recogidos del Real Decreto 1631/2006<sup>7</sup>, para el caso de Chile los datos de las actividades genéricas a evaluar que han sido consignadas, han sido recogidas del Programa de Estudio optativo confeccionado por el MINEDUC.<sup>8</sup>

En el curriculum español se incluyen las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX y la consolidación del sistema democrático, mencionando el tema de la Transición en los contenidos de conocimiento y en la evaluación, mientras que en Chile se menciona el tema de la transición únicamente como un aspecto a evaluar. Esta evaluación se produce proponiendo investigar y discutir sobre el proceso lo que, ciertamente, no es poco; al contrario, es muy sugestivo... pero es únicamente optativo, con lo que la transición en Chile que no existe en los contenidos de conocimiento obligatorios puede no estar tampoco en la evaluación. Esta ausencia tensiona los objetivos mismos declarados en el Marco Curricular chileno, respecto del rol que cumplen las Ciencias Sociales para que el estudiantado: *Desarrolle una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.*

## La ubicación de la Transición en los currícula de la ESO y el Bachillerato

En España la Transición se estudia en cuarto de la ESO y en la asignatura obligatoria de primero de Bachillerato «*Historia de España*». El profesorado se queja de la enorme dificultad para encontrar espacio temporal suficiente para estudiar esta cuestión a la que parece llegarse siempre «muy tarde», ya a punto de finalizar el curso.

El caudal de contenidos de Historia que previamente hay que estudiar es muy grande en Bachillerato, aunque no tanto en la ESO. Pero, en ambos casos son muchas las Comunidades Autónomas que, ante lo que consideran esquematismo

7 REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre. En BOE N° 5. 5 de enero de 2007. P. 708-709.

8 Programa de Estudio Segundo Año Medio. Historia y Ciencias Sociales. MINEDUC. Segunda edición 2004. P. 81-83.



en el programa de «Contenidos Mínimos» fijados por el Estado añaden más y más contenidos de manera absolutamente exhaustiva. El caso de Castilla y León es paradigmático por la abrumadora serie de contenidos explícitos que incluye. El profesorado, como veremos luego, se queja de la imposibilidad real de «llegar a tiempo» para tratar esta cuestión, tanto en 4º de ESO como en la asignatura de Historia de España del Bachillerato, por la exhaustividad de los contenidos previos de Historia que se estudian.

Así que, aunque tendrá que confirmárnoslo la investigación, tanto en España como en Chile, el profesorado no alcanza a estudiar en el aula «La Transición». Esto es lo que ha demostrado nuestra indagación exploratoria. Poco importa, entonces, que la «estructura curricular» lo favorezca más o menos sobre el papel de la norma. Importa, sí, y mucho desde la «intencionalidad política oficial del currículum» (lo que ya será motivo de análisis y lo que no carece de interés, ciertamente), pero en la práctica cotidiana de la escuela... sucede lo mismo en los dos países: no «se llega» a impartir. Incluimos, a continuación, dos cuadros con los contenidos de conocimiento y evaluación sobre «La Transición» según aparecen en los currículos estatales españoles.

### **ESO. 4º curso<sup>9</sup>**

#### ***Contenidos del «Bloque 3. El mundo actual»***

El orden político y económico mundial en la segunda mitad del siglo XX: bloques de poder y modelos socioeconómicos. El papel de los organismos internacionales.

*Transición política y configuración del Estado democrático en España.*

Proceso de construcción de la Unión europea. España y la Unión Europea hoy.

Cambios en las sociedades actuales. Los medios de comunicación y su influencia.

Globalización y nuevos centros de poder.

Focos de tensión y perspectivas en el mundo actual

#### ***Evaluación***

*Criterio 6.-* Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX y los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la unión europea.

*Este criterio trata de evaluar si se reconoce* la crisis de la monarquía parlamentaria, las políticas reformistas emprendidas durante la Segunda República, el

Franquismo, *el desarrollo económico y la Transición Política hasta la Constitución de 1978 y la consolidación del Estado Democrático*, en el marco de la pertenencia de España a la Unión Europea.

Bachillerato. Primer curso. Historia de España<sup>10</sup>

*Contenidos de conocimiento, bloques 7 y 8*

7.- La dictadura franquista

La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales. Autarquía y aislamiento internacional

La consolidación del Régimen. Crecimiento económico y transformaciones sociales.

Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La oposición democrática.

8- La España actual

El proceso de transición a la democracia. La constitución de 1978. Principios constitucionales, desarrollo institucional y autonómico.

Los gobiernos democráticos. Cambios sociales, económicos y culturales.

España y la Unión europea. El papel de España en el contexto europeo y mundial

*Evaluación*

7. Reconocer y analizar las peculiaridades ideológicas e institucionales de la Dictadura franquista, secuenciando los cambios políticos, sociales y económicos, y resaltando la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del Régimen.

*Este criterio pretende comprobar* la habilidad para reconocer las bases ideológicas, los apoyos sociales y los fundamentos institucionales de la dictadura franquista y explicar cómo los acontecimientos internacionales influyeron en el devenir del Régimen. También se constatará que el alumnado comprenda y sitúe cronológicamente los rasgos más importantes de la evolución política y económica de la España franquista, analizando la influencia del desarrollismo en la sociedad a partir de los años sesenta. Por último, requiere identificar y valorar la evolución e intensidad de la oposición al régimen.

8. Describir las características y dificultades del proceso de Transición democrática valorando la trascendencia del mismo, reconocer las singularidades de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial.

*Se trata de evaluar* la capacidad del alumnado para explicar los cambios introducidos en la situación política, social y económica de España en los años

10 Real Decreto 1467/2007 (BOE. nº 266, del 06/11/2007).



inmediatamente siguientes a la muerte de Franco y el papel de los artífices individuales y colectivos de estos cambios valorando el proceso de recuperación de la convivencia democrática en España. Asimismo, han de reconocer la estructura y los principios que regulan la organización política y territorial de España a partir de 1978.

Incluimos en estos dos cuadros los contenidos de la ESO (*Cuadro 1*) y del Bachillerato (*Cuadro 2*), porque nos parece que los contenidos del Bachillerato pueden servir para comprender el tratamiento que ha de darse históricamente y desde la educación para la ciudadanía a la Transición. Son criterios esclarecedores en el caso del Bachillerato. Constataremos cómo se valora, durante la etapa franquista, el llamado desarrollismo económico, los cambios sociales y la evolución y la intensidad de la oposición. Con estos criterios parece claro que la transición puede, quizá, estudiarse ya desde sus raíces interiores en la última etapa de la dictadura: desarrollo económico, cambio social y oposición al régimen.

Igualmente importante para el enfoque de la Historia en la enseñanza, a lo que luego nos referiremos también es el concepto «proceso» como inherente al conocimiento histórico. Como veremos, los alumnos, al contestar a nuestra encuesta se preocupaban por los hechos es decir, por los «productos» históricos que textos y profesorado presentan en el aula como propios de los contenidos de Historia.

La presencia de la Historia en la educación como una «ciencia de productos» y no de análisis de procesos es una de las causas fundamentales, a nuestro juicio, del descrédito de la Historia en el concepto que de ella se tiene en por la sociedad en el mundo de la enseñanza. La Historia en la escuela no es una «ciencia de problemas» (lo que sí son las «ciencias de prestigio» escolar: Matemáticas, Física, Química, incluso Lengua –pero no Literatura, ¡menuda paradoja!–), sino una ciencia de memorizaciones de hechos... es decir: no es una ciencia.

Hemos de valorar por tanto, y mucho, que el currículo se refiera a La Transición precisamente como el estudio de un proceso. Y se valoren las aportaciones individuales, las aportaciones colectivas y, sobre todo, que se destaque el que sea necesario valorar el proceso de recuperación de la convivencia democrática. Es por esta razón por lo que hemos incluido en el presente trabajo los contenidos del Bachillerato. Ellos nos permiten conocer de primera mano los criterios de los historiadores que elaboraron el currículo y de los políticos que le dieron presencia normativa en el BOE. Los profesores de la ESO, consideramos nosotros, han de fijarse en los contenidos y la evaluación del Bachillerato porque ellos pueden marcar las pautas con las que hay que dar presencia en la enseñanza a La Transición. Y estamos muy de acuerdo con ello.

No obstante, como ya hemos señalado, una cosa es la presencia curricular y otra cosa es la presencia en el aula.

## La presencia en los manuales escolares

Es preciso saber si está también presente, y cómo, en los Manuales Escolares. En este caso, su significado, para nosotros, está unido a lo que podríamos llamar la cultura de la escuela, la reconocida por quienes manejan ese «saber escolar» que, con la decisión de «adoptar» un libro, toman los profesores. Sin embargo, de nuevo, ello debe ser contemplado desde diferentes perspectivas.

*Una perspectiva* se refiere al «origen del manual». Normalmente, la bibliografía educativa y el profesorado se refieren a los Libros de Texto identificándolos con las editoriales: ese es su origen. Los equipos de autores carecen de referencia pública. Sin embargo, las editoriales sólo son responsables de una parte del libro: normalmente del diseño general gráfico/didáctico y de las ilustraciones.

Frente a lo que pudiera suponerse, los equipos de autores suelen gozar de una extraordinaria libertad y de un gran respeto a su autoría por parte de los editores. Sin embargo, los de los libros de texto son los autores más desconocidos de la producción editorial de un país y, lo que es incomprensible, permanecen en la oscuridad en los estudios educativos sobre manualística escolar. Estos estudios, al basarse sobre editoriales y no sobre los equipos de autores, ofrecen en muchas ocasiones perspectivas muy distorsionadas de la realidad. Pero estos equipos de autores, con su bagaje personal (titulaciones, experiencia docente, publicaciones anteriores, escuelas ideológicas o didácticas, etc...) vienen a constituirse nada menos que en los intérpretes de lo que llamamos la cultura escolar: ellos deciden el qué y el cómo de las presencias de contenidos de conocimiento y de los procedimientos de aprendizaje en los libros. Se utilicen más o menos, de una manera o de otra, el libro de texto tiene una influencia decisiva en la cultura escolar. En nuestro caso del conocimiento histórico, sus valores y sus maneras de ser entendido en la educación.

*Otra perspectiva* se refiere a la decisión sobre la adopción del libro en un centro docente. En los centros privados suele ser una de las decisiones consideradas irrenunciables por los propietarios del Centro. Ellos realizan la elección de los libros que entran en su escuela.

En los centros públicos son elecciones realizadas colectivamente por el equipo de profesores del Departamento responsable de una disciplina. En nuestro caso, nos interesa encontrar las razones para la adopción de los libros de «*Ciencias Sociales Geografía e Historia*» y vincularlas con las decisiones para adoptar los libros de «*Educación para la Ciudadanía*» que, en este último, caso suele ser elección personal del profesor de esa materia y a veces resultar contradictorio con la elección del Departamento. En el caso de Chile no hay problema porque la asignatura de «*Historia y Ciencias Sociales*» (ya no se encuentra en la denominación la «Geo-

grafía» ) incluye los contenidos de «Educación para la Ciudadanía», que no dispone de una disciplina propia en el currículum.

## Breve noticia sobre Manuales escolares españoles

En esta comunicación no vamos a extendernos sobre los Manuales escolares utilizados puesto que, como ya hemos señalado, dos becaris de TRADDEC presentan sendos trabajos sobre libros de texto de *Educación para la Ciudadanía* y de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*<sup>11</sup>.

Baste decir que en *Educación para la Ciudadanía* la Transición tiene un tratamiento tangencial. Ocupa un espacio muy limitado en los manuales españoles, siempre como elemento subordinado a la Constitución y al sistema político, y con una homogeneización en la interpretación del periodo que no refleja ningún debate historiográfico. Es una breve información cerrada, libre de discusión, que refleja muy bien esa Historia escolar, repertorio de certezas y presentada como producto más que como proceso.

Por lo que respecta a los libros de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, el tratamiento parece más bien hagiográfico con un claro déficit de planteamientos didácticos. Las innovaciones didácticas, y todo lo que implica una enseñanza constructivista, convive con suma desventaja con la narración de los hechos: de nuevo se constata una Historia de productos frente a una Historia de procesos, como ya hemos señalado. A ello sin duda contribuye la intangibilidad de los libros, que son usados gratuitamente por los alumnos en varias autonomías... pero han de quedar en el aula de año en año. Así, cualquier utilización aplicativa, práctica y procedimental del libro desaparece, convirtiéndole sólo en un repertorio de memorizaciones. Es lógico, entonces, que las editoriales primen un relato lineal de La Transición, aderezado únicamente con algunas «preguntas de control». Lo que ya no es tan lógico es la ausencia absoluta de problemas históricos y de análisis de procesos en esta narración que, (ejemplificada en un libro español de la misma editorial de la que a continuación hablaremos respecto a Chile), insiste en planteamientos sobre la Transición que podríamos denominar incluso «hagiográficos», incluyendo hasta 37 citas a partidos, grupos o instituciones, mientras sólo una vez aparece la palabra «transición». Como en otros libros hay hasta 19 citas de personajes mientras sólo una vez aparece la palabra «democracia».

*Referencia de un Manual escolar chileno: hubo tres Presidentes y uno fue Pinochet.*

11 Véase cita a pie de pág. N° 3.

Vamos a hacer una breve referencia, finalmente, a los *Manuales de Historia en Chile*. Parece que el fenómeno de La Transición no tiene en alguno consideración explícita, sino más bien se engloba dentro de un conjunto de conocimientos históricos en el que su presencia queda desvirtuada. Ya hemos señalado que en el currículum oficial chileno la transición no aparece entre los contenidos de conocimiento, sino sólo como una posibilidad evaluadora. Ello se refleja, obviamente, en los libros de texto.

Nuestra investigación, amplia en el caso español, ha entrado solamente con una «cala» orientativa en el caso de Chile<sup>12</sup>. En el libro chileno que hemos analizado, (*Cuadro 3*) de una editorial inglesa también presente en España, (pero escrito por autores chilenos)<sup>13</sup>, la dictadura pinochetista se ubica dentro del Capítulo<sup>14</sup> denominado «La república presidencial», con tres apartados: *Pinochet*, *Aylwin* y *Frei*.

Para cada uno de los tres, se produce un idéntico tratamiento cuyos contenidos son clasificados así: *Biografía; la Economía; Educación y cultura; Política Exterior y Política Interior*. Parece evidente que no sólo la transición, sino la presencia misma de la dictadura pinochetista queda fuera de las exigibles valoraciones interpretativas de la Historia al identificarse, por la propia estructura que se da al tema, dentro de una misma temporalización histórica: la que identifica tres momentos sustancialmente diferentes y para los que debería exigirse significados bien diferentes en la educación chilena.

A este respecto, no será ocioso que señalemos los contenidos que, en los tres periodos de la aséptica «república presidencial» incluye este libro en el epígrafe «Política Interior». Señalemos también, (por la evidencia de los hechos que a continuación observará el lector), el epígrafe «Política Exterior» en la etapa de Eduardo Frei:

1-Gobierno de la Junta Militar y de Augusto Pinochet 1973-1990

**Política Interna:** Declaración de principios y Objetivo Nacional. Doctrina Seguridad Nacional. Dina. Vicaria Solidaridad. Protestas. Alianza democrática. Partidos políticos. Plebiscito.

2-Gobierno de Patricio Aylwin Azócar 1990-1994.

**Política interna:** Relaciones cívico-militares. Informe Rettig. Boinazo. Rebrote del terrorismo (Jaime Guzmán). Ley Indígena. Censo.

12 Redactamos este epígrafe a partir de la aplicación de nuestra ficha para análisis de Manuales Escolares, realizada por David Aceituno Silva. Este modelo de ficha fue presentado y analizado en el Congreso de Zaragoza, (Véase nota 2). Aceituno, David. *Elaboración de una ficha para el análisis de Manuales Escolares de Historia y Educación para la ciudadanía*. En, Ávila Ruiz, Rosa M<sup>a</sup>, Rivero Gracia, M<sup>a</sup> Pilar y Domínguez Sana, Pedro L. . *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico. Zaragoza, 2010. Págs. 217-222.

13 Está escrito por dos profesores y revisado por otra. En los tres casos, los autores son profesores de Geografía e Historia con docencia en el nivel correspondiente.

14 Unidad 10. Págs. 235-253.

3-Gobierno de Eduardo Frei Ruiz –Tagle 1994-1999.

*Relaciones exteriores:* Apec. Arbitrio Laguna del desierto. Socio Mercosur. Detención de Pinochet en Londres.

*Política Interna:* Consolidación transición. Relaciones cívico militares normalizadas.

Ya veremos más tarde, según alguna manifestación obtenida en la aplicación de entrevistas a profesores españoles, que hay profesores que estarían muy de acuerdo con el cuadro anterior como modelo de «conocimiento histórico» en el aula. Asepsia en el conocimiento: la historia es la historia y está ahí.

Sin embargo, como intentará demostrar nuestra investigación, las cosas no deben ser así, porque entonces, estamos ante «esa» historia de productos y no de procesos, de certezas y no de debate, de información y no de interpretación. La Historia, así, no es «maestra de la vida», sino cronista que desdeña explicar el significado de lo que narra. Esa Historia, entonces, es aquella historia despreciada por la sociedad porque no educa, no es ciencia de problemas, no interpreta una realidad social.

¿Se puede incluir en un epígrafe, por ejemplo, la «Doctrina de Seguridad Nacional» y la «Dina» como instituciones habituales de la república por muy «presidencial» que sea? ¿Qué significado tiene que en el periodo 1994-99 haya habido una normalización de las relaciones cívico-militares? ¿No lo estaban? ¿Qué significado tiene que en ese mismo periodo haya una «consolidación de la transición»? ¿De la transición de qué hacia qué?

Y, en ese mismo periodo ¿por qué motivo van a detener a Pinochet en Londres?

Se nos dirá que, al fin y al cabo, y en relación con nuestro foco de interés investigador, en este libro, aunque no esté en los contenidos curriculares obligatorios, sí se cita como un contenido la Transición hacia la democracia. Pero, ¿cómo se cita?... Pues la Transición hacia la democracia se presenta como algo ya previsto por Pinochet en la Constitución, señalando que es gracias a Pinochet, por tanto, como la transición se inicia. Claro que literalmente esto no es mentira. Pero no es la verdad.

Naturalmente, el análisis se realizó triangulando los datos. No sólo tuvimos en cuenta la estructuración de los contenidos y la información que suministraban. El análisis de los conceptos fue también interesante. Ni la palabra ni, (menos aún), el concepto «dictadura» aparecen, (¡ni una sola vez!), en las trece páginas de texto. Tampoco encontramos los términos «Régimen», «consenso», «acuerdo» o «pacto». No aparece la palabra «amnistía». Ni tampoco «movimientos estudiantiles». Sí parecen, una vez en cada caso, los términos «represión» y «negociación». En cambio, el término «Transición» figura en tres ocasiones.

Interesante, de acuerdo con la idea que ya hemos expresados de «la historia está ahí y es lo que es», resulta también el reparto de páginas. El reparto es propor-

cionalmente coincidente, (dentro de esa organización cronológica que distingue tres momentos personales –los del dictador y dos «sucesivos» presidentes– dentro de un único periodo de «república presidencial»), con el tiempo de gobierno de cada uno. Es decir, Pinochet ocupó diecisiete años, y a las sucesivas presidencias de Aylwin y Frei el libro les concede nueve<sup>15</sup>. Casi es exactamente una relación de 70/30, proporcional a las 13 páginas de texto, que se reparten a razón de nueve páginas para Pinochet, dos páginas para Aylwin y dos páginas para Frei. Con ello, Pinochet dispone de una información muy amplia frente a la parca que se conceden a sus dos «sucesores», en la estructura que comentamos, aunque los epígrafes de contenidos tienen significados muy potentes, incluyéndose en ellos la transición de una dictadura a una democracia. Obsérvese, además, que la Transición se hace figurar (como «consolidación») en Frei y no en Aylwin y que, como ya hemos dicho, se atribuye a la voluntad política del propio Pinochet que, no lo olvidemos siguió al mando de las fuerzas armadas. Nada parece ser valorado el que Aylwin fuera precisamente el portavoz de «la Concertación de partidos por el no», el conjunto de fuerzas que, desde la reunión en el Hotel Tipahue en 1988, se oponían a la dictadura<sup>16</sup>.

La selección de imágenes es también muy reveladora y apoya, en triangulación investigadora, las conclusiones a las que vamos llegando. De un total de treinta imágenes constatamos algunas evidencias por otro lado previsibles. Aparecen en condiciones de igualdad tipográfica y valoración institucional, los retratos oficiales de Pinochet, Aylwin y Frei.

Aylwin y Frei no se localizan ya en ninguna otra de las otras veintisiete ilustraciones. En cambio aparecen varias ilustraciones de Pinochet o el pinochetismo. Hay dos más de Pinochet: junto al Papa y votando la Constitución en 1980. Igualmente aparece Hernán Büchi el (por otro lado) eficaz ministro de Hacienda, reformador e incentivador de la economía chilena. Se encuentra también el miembro del gobierno pinochetista General Matthei<sup>17</sup> en el momento de su toma de posesión como General del Aire. E, inclusive, aparece una ilustración con el estado en el que quedó el automóvil de Pinochet después del famoso atentado de 1986 del que salió ileso... según proclamó el propio dictador, gracias a la intercesión de la Virgen del Carmen cuya imagen se supone que apareció entre las resquebrajaduras del para-

15 En realidad deberían ser diez, pues Frei no gobernó hasta 1999 sino hasta el 2000.

16 En agosto de ese año, en un famoso y valiente discurso radiofónico, Aylwin decía: «*La nominación de Pinochet (como candidato) es un desafío a la conciencia moral de los chilenos. Pinochet representa la negación de los valores que se identifican con el alma de Chile...*»

17 Matthei sustituye en la Junta al General Leigh y es uno de los que, finalmente, se manifiesta ante Pinochet en el sentido de dar paso a un civil en el gobierno de la nación.



brisas de su vehículo<sup>18</sup>. Del año 1984 el libro ofrece el Tratado de Paz entre Chile y Argentina estableciendo la línea del Canal de Beagle. Y finalmente, citemos una ilustración más: es de la Constitución chilena de 1980, pero mostrada como validación del gobierno de Pinochet a través de un plebiscito por el que el pueblo chileno «*que ha cambiado de mentalidad por las reformas realizadas durante el periodo del gobierno militar*» acepta un modelo político constitucional de «*democracia protegida*». Es decir, citamos ocho ilustraciones. No consideramos ocioso señalar que se reproduce una única ilustración referente a otros gobernantes americanos: la «toma de posesión» de los dictadores militares argentinos.

Sí aparecen dos ilustraciones que pudiéramos llamar antipinochetistas: la del Cardenal Silva Henríquez y la del criminal atentado contra el excanciller chileno Orlando Letelier que la Justicia chilena no pudo hasta 1994 atribuir a la DINA, la policía política del dictador<sup>19</sup>, condenando a su jefe, el General Manuel Contreras.

Dedicadas específicamente a la transición sólo podríamos considerar la de Andrés Zaldívar, destacado miembro del Comité de la Concertación y dos más: la del gran Concierto organizado por Amnistía Internacional en Santiago (señalemos que aparece también el anagrama de dicha institución) y la de personas votando en el plebiscito de 1988. Otra ilustración podría también considerarse: la del grupo musical «Los Prisioneros», de evocador denominación.

El manual que comentamos fue seleccionado aleatoriamente, lo que quiere decir que no debe entenderse que nos encontramos ante un modelo generalizable para todos los libros de texto chilenos<sup>20</sup>.

## La presencia en la comunidad social escolar

La externalidad del aula se manifiesta en gran medida, y de manera acelerada en los últimos años, a través de los mass-media y a través de los instrumentos de «la red». Pero antes, naturalmente, (y probablemente de manera simultánea), se manifiesta en la comunidad social familiar. Porque, en gran medida, la introducción del alumnado en el mundo de los mass-media se produce dentro de la familia.

18 El atentado se produjo el 7 de septiembre, cuando regresaba a Santiago desde su residencia de descanso en el Cajón del Maipo. No existe evidencia alguna de que quedara ileso por la intercesión de la Virgen del Carmen, pero su salvación sí se puede considerar milagrosa toda vez que, de sus doce guardaespaldas, murieron cinco y siete más quedaron heridos. Las resquebrajaduras del cristal, con la imagen de la Virgen, fueron reproducidas profusamente en todos los medios de comunicación chilenos.

19 Letelier fue asesinado en Washington en 1976, como el General Prats en Buenos Aires en 1975 o el matrimonio Leighton (ambos esposos quedaron en invalidez permanente) en Roma, en 1975.

20 Nuestra investigación pretende analizar la totalidad de los utilizados en las aulas chilenas y españolas en dos tesis doctorales.

Pero lo que denominamos «comunidad social escolar» constituye un conjunto difícilmente clasificable, en donde medios de comunicación, familia, amigo, profesores, dirección de los centros y ambiente del medio sociocultural que rodea al alumno le suministra, según es comúnmente reconocido, valores y actitudes.

Sin embargo, no sólo es eso: también le proporciona una gran cantidad de conocimientos, y, por sorprendente que nos parezca, explícitamente conocimientos curriculares más allá de las aulas. El adolescente puede manifestarse «en pro» o «en rebeldía» con esa comunidad de la que forma parte. Estamos acostumbrados a pensar en la juventud con un signo grabado: el de la reacción contra «el establishment considerado» por la adolescencia. Pero en una gran parte de los casos en que esa «rebeldía» se manifiesta, es mucho más en la simbología externa que en el pensamiento profundo.

Dejando aparte si lo que el adolescente considera que es el establishment realmente lo es o no lo es, lo que nos interesa ahora recalcar la adquisición de conocimientos. Y conocimientos que, además, el alumno tiene relacionados con valores y actitudes.

Efectivamente, en las encuestas aplicadas, los profesores mostraron una extraordinaria prevención. Como veremos en los tres casos, «la Transición» no había sido estudiada en el aula. Ya hemos señalado: a los profesores no «les daba tiempo» para llegar a estos contenidos curriculares. Nos indicaban que la aplicación de las encuestas iba a resultar un fracaso porque los alumnos ni sabían nada ni valoraban nada.

La sorpresa fue que no es así. Y ello, (más sorprendente aún) en los casos de los tres centros que, recordemos, eran dos públicos, uno de nivel medio/alto (A.1), otro de nivel bajo (A.2), y un privado de nivel alto (B.1). Señalemos, por último, que hemos aplicado nuestros instrumentos de investigación en el 1º curso de Bachillerato, toda vez que la Transición se estudia en 4º de la ESO y en los últimos días del curso, por lo que estimábamos más conveniente realizar el sondeo al curso siguiente.

Veamos en el siguiente epígrafe lo que contestaron los profesores respecto a la inclusión en sus explicaciones del tema «La Transición». Más tarde veremos lo que contestaron sus alumnos. Pero en este momento lo que nos interesa es destacar que en los tres centros, mejor o peor, todos los alumnos contestaron y demostraron poseer muchos más conocimientos de los que se podría pensar y, desde luego, de lo que pensaban sus profesores. Todos sabían bastantes cosas sobre la cuestión. Entonces, ¿cómo las habían adquirido? Esto es lo que nos interesa en este momento.

Las preguntas quedaron abiertas. Es decir: un alumno pudo contestar refiriéndose a más de una fuente. Esto nos va a resultar muy revelador, como veremos, porque nos va a indicar cuál es el conjunto social escolar en el que se encuentran inmersos los alumnos... ¡Teniendo en cuenta que en este «conjunto» no está ni el profesor ni la escuela!. Así, el volumen de contestaciones que acumulan diversas



fuentes sociales (la mayoría de las veces TV/familia) como canales informativos, es el siguiente:

Centro A.1.....Sobre 23 alumnos hay 36 referencias a fuentes

Centro A.2.....Sobre 17 alumnos hay 28 referencias a fuentes

Centro B.....Sobre 19 alumnos hay 41 referencias a fuentes

Obsérvese cómo en el centro de nivel más alto y privado, (Centro B), proporcionalmente estimadas, las referencias se multiplican: 19 alumnos disponen de 41 canales. Pero tampoco es el centro de nivel más bajo y público (Centro A.2.), donde las referencias son proporcionalmente inferiores, porque en él 17 alumnos disponen de 28 canales, prácticamente en la misma proporción del otro centro público y de nivel medio/alto (Centro A.1.) en el que 23 alumnos dispusieron de 36 canales. Los cuadros nos indicarán cuáles fueron esos canales y como se producen conjuntos de fuentes informativas y formativas.

*En el Centro A.1, público, de nivel medio/alto*, los alumnos son, tradicionalmente, hijos de la burguesía vallisoletana. Hoy, la admisión ya no se rige por estos criterios selectivos... pero la ubicación del Instituto en el plano urbano de la ciudad viene, a la postre, a contar con alumnos mayoritariamente de esta procedencia socio/económica. El profesor señaló que «no se completa el temario» y que no ha tratado en el aula «la transición», pero ha dedicado algún día determinado a trabajar extracurricularmente sobre ello. Por ejemplo, el 23.F, el 20 de noviembre o el 6 de diciembre.

#### *Desglose de las fuentes*

Opciones seleccionadas	Nº de estudiantes	Medio de comunicación	Asignatura
Todas	1		Economía
Familia-amigos-medios-lecturas-otras clases	3	TV (2)	
Familia -medios-lecturas	3	TV (3)	
Familia-amigos -lecturas-	1		
Familia -medios	4	TV (4)	
Familia- lecturas	1		
Sólo medios	4	TV (3) e internet (1)	
Sólo lecturas	1		
No responden	5		
Total	23		

La familia es el canal informativo fundamental, pero siempre asociado a un conjunto de fuentes diversas de las que la televisión es el complemento básico. Este conjunto llega a 13 alumnos... pero es la misma cifra, si contamos internet, para la

televisión, siendo de destacar que, mientras no hay un solo caso de fuente familiar aislada, sí lo hay sólo para la televisión/internet: cuatro casos. Siguen las lecturas asociadas, (9), con un solo caso aislado, y no se da ningún caso de prensa, ni siquiera asociado a otro conjunto de fuentes.

*En el Centro A.2, público, de nivel bajo* (es un centro de formación profesional situado en un barrio marginal de la ciudad), se mantiene el papel familiar unido a la televisión. Sin embargo, la familia aislada tiene mayor presencia (los alumnos no disponen de otra fuente), y es de destacar que también los libros y lecturas han sido opciones muy señaladas. Quizá lo que más sorprende tratándose de un determinado tipo de centro, es el peso de los libros y lecturas, aunque también es posible que hayan elegido esta opción por ser la que más imagen de independencia y madurez ofrece. En la investigación este ítem se tendrá que completar, en las entrevistas a los alumnos, buscando que indiquen a qué libros y lecturas se refieren, porque es de destacar que la información tampoco aquí es por un medio escrito prensa, que sigue cosechando un «0». En este caso hay alguna mayor presencia de Internet. Y no hay otras clases en las que hayan hablado del tema. Pero sí que hay algo importante: el tema no ha sido tratado en el aula por el profesor de ninguna manera, ni siquiera de manera extracurricular: incluso el estudio del currículum ha quedado muy lejos de esta problemática. Sin embargo los alumnos, como veremos, disponen de conocimientos, incluso sólo hay 1 que no responde, frente a los cinco del centro A.1. Y, tal y como hemos recalcado, las fuentes de su entorno escolar no difieren de las del otro centro, pese a la clasificación socio/familiar que, en nuestros días, necesita ser dotada de significados nuevos que, al menos en el contexto educativo y cultural, frente a los tradicionales, la sociología tendrá que abordar. Fijémonos en que el número de los que sólo han tenido un canal, el de los medios sin la familia, es igual que en el centro A.1. No es ocioso reparar en que el ítem «amigos» sea el más bajo. Y en que no hay ningún caso de «todas».

#### *Desglose de las fuentes*

Opciones seleccionadas	Nº de estudiantes	Medio de comunicación (repeticiones)	Asignatura
Familia -medios-lecturas	2	Tv (1), documental (1)	
Medios-lecturas	2	Tv (1), internet (1)	
Amigos -lecturas	2		
Familia -medios	2	Tv (1)	
Familia- lecturas	1		
Sólo medios	4	Tv (2), internet (1), telediario (1)	
Sólo Familia	3		
No responden	1		
Totales	17		

*En el Centro B.1., privado, de nivel alto*, los alumnos disponen nada menos que de 41 canales. Aquí, a nuestro juicio, el nivel socioeconómico parecería ser la explicación causante de estos resultados. Las respuestas de los alumnos indican que, una vez más, la familia se convierte en el pivote-fuente de información, pero debemos fijarnos en los «conjuntos de fuentes». Hay cuatro alumnos que reciben información de todas. Aumenta la frecuencia de Internet y aparece la prensa escrita por primera vez, dentro del conjunto «todos». La cuestión debe ser considerada si nos fijamos en que aquí no tenemos canales aislados sólo para la familia o sólo para los medios... exdepto en dos casos del conjunto medios/lecturas Las lecturas tienen una presencia destacada: nueve. Un aspecto que es importante señalar es que estos temas no se presentan en otra asignatura escolar. Y que aquí tampoco el profesor ha tratado el asunto.

En consecuencia, la potencia del entorno social escolar es muy grande para estos alumnos que, pensemos sobre ello, tienen el nivel más alto en el ítem «amigos», en «lecturas», en «prensa escrita»...en «todos»...

#### *Desglose de las fuentes*

Opciones seleccionadas	Nº de estudiantes	Detalle	Asignatura
Todas	3		—
Familia-medios-lecturas	4	(4) TV (3) periódicos (1) todos	—
Familia -medios	3	(2) TV (1) radio (1) internet	
Familia-amigos-medios-lecturas	2	(1) TV	—
Familia –amigos-medios	2	TV internet	—
Medios - lecturas	2	TV Internet	—
Solo familia	—	—	—
Solo medios	—	—	—
No responden	3	—	—
Total alumnos	19		—

### **La presencia en los criterios y la acción docente del profesorado**

El profesorado tiene ahora ante sí dos factores: una presencia curricular, que es muy general en la E.S.O. y, como ya hemos visto, más detallada en el Bachille-

rato y una presencia específica que se encuentra en los libros de texto. Él tiene que tomar decisiones. Por un lado, tampoco es muy libre para hacerlo. Pero, por otro lado, goza de una autonomía de acción verdaderamente envidiable desde el punto de vista profesional.

*Dificultad para la acción docente.* Para analizar la cuestión tenemos que tener en cuenta la ubicación temporal del conocimiento de «La Transición» en un curso determinado y dentro de una estructura cronológica que abarca cuatro años de todo un «periodo educativo», que es la que tienen los conocimientos históricos. Ello «obliga» al profesorado a una inclusión curricular determinada (en 4º curso) y, por ello, a unas líneas de actuación docente forzadas por la ubicación, (en los días finales de 4º curso), como luego veremos.

*La libertad en la acción docente.* Sin embargo, tendremos que tener en cuenta, después, la consideración con la que el profesorado concibe el conocimiento histórico. Su concepción positivista o no del saber; su visión del papel instructor o educador de la escuela y el rol que en él se reserva a la Historia; su comprensión de la presencia o no de valores dentro del aula y su vinculación de los valores con el conocimiento y, finalmente, su acción docente que puede ir desde el carácter meramente expositivo y narrativo, en la que el profesor es el protagonista del aula, hasta una acción didáctica y procedimental que, dentro de concepciones de investigación/acción y de protagonismo del alumno permita el acceso a los conocimientos a través del descubrimiento personal del alumno.

Desde la libertad de acción, como veremos, el profesor utiliza un amplio margen. Hay profesores que «no llegan» sin que ello les preocupe, porque consideran los conocimientos históricos todos del mismo valor y los alumnos ya han adquirido muchos: estaríamos ante una historia positivista y narrativa. Otros, aunque no tienen ese criterio, seleccionan el conocimiento basados en contextos que consideran más atractivos para el alumno, y prefieren hablar de la Guerra Mundial o la Unión Europea a hablar de la transición española.: seleccionan en función de la asequibilidad de una motivación que esté basada en las facilidades didácticas del conocimiento que imparten, buscando que facilite su labor ya que, de una u otra manera, el conocimiento ha de seleccionarse porque, efectivamente «no se llega». Y otros, que tampoco «llegan temporalmente», consideran que la cuestión es en cualquier caso importante y la incluyen en acciones docentes para-curriculares en determinadas fechas, según ya hemos visto, porque seleccionan el conocimiento en función de los valores educativos que consideran inherentes a él. Estos son los tres modelos con los que nos hemos encontrado.

Descendiendo a la perspectiva de nuestra concreta investigación, ¿Hemos encontrado diferentes modelos? ¿Qué piensan y cómo se manifiestan los profesores de Historia? ¿Debe tener una fuerte presencia curricular «La Transición», como eje

vertebrador de valores democráticos en una sociedad que sale de una dictadura y entra en la democracia constitucional?. Sobre esta cuestión específica, dentro de una amplia entrevista, obtuvimos distintos resultados, pudiendo constatar interesantes diferencias de criterio entre el profesorado que se pueden resumir en los tres modelos a los que hemos hecho referencia.

### **En el Centro A.1.- La Historia, como conocimiento educativo**

Aquí el profesor entiende la Historia (y en ella, La Transición), como conocimiento vinculado al presente y a los valores del presente: es lo que llamamos «el conocimiento educativo». En el caso del centro público de «nivel medio/alto»<sup>21</sup>, desde lo que hemos hallado en nuestra indagación, se entiende la Transición como un medio de vincular al alumno con el presente por una razón: una cosa es la Historia pasada, lejana en el tiempo (conocimiento y nada más, saber científico, únicamente) y otra cosa es la Historia reciente.

Cuando la Historia es reciente, la memoria de la historia es reciente también. *«Hay que tener muy en cuenta la Historia reciente si se quiere entender la raíz y la lógica de los hechos que se desarrollan hoy en día en la actualidad, es un ejercicio al que desafío muchas veces a mis alumnos. Simplemente que vean el telediario, y a ver los informativos y que lo relacionen con lo que vemos en clase de historia»...* Y educar a través de la historia reciente obliga a educar en valores: *«Estudiar esa parte tan reciente de la historia de nuestro país supone afianzar y solidificar muchísimo los valores democráticos que tiene que tener hoy día cualquier ciudadano»...* *«El afianzamiento de los valores democráticos es fundamental para apreciar el grado de libertad en el que vives; mi única forma de hacerlo es compararlo con otra forma de vida donde no había libertad, como en el caso del Franquismo».*

**El tiempo del temario.-** *Claro es, sigue diciendo el profesor, que yo no puedo completar el temario. El año pasado llegamos hasta la descolonización y la Guerra Fría», es decir, hasta los años cincuenta del siglo pasado. El volumen de contenidos es gigantesco y los conocimientos que hay que impartir te impiden tanto una metodología adecuada como el llegar a esa «creación de competencias» que exige la ley. Yo acortaría muchísimo la cantidad de contenidos del siglo XIX... me centraría en la segunda mitad del XX.*

**La democracia.-** *Los seres humanos yo siempre lo digo, somos tontos, nos encanta el palo: un tío que no ha vivido en una dictadura no sabe lo que tiene en democracia, no sabe lo que es, no saben bien lo maravilloso que es poder salir a*

21 Entrevista realizada el 14/04/2010. El profesor tenía la titulación de Licenciado en Geografía e Historia. Ocupaba, también, un cargo directivo.

*la calle con una democracia, lo que les digo yo sobre todo por los neofascistas e incluso a los conservadores: tú no necesitas otro Franco, tu necesitas tres Francos seguidos, para que sepas lo que es sufrir.*

*La Transición.- Entonces es necesario que la gente, los chicos aprendan lo que se sufrió con el Franquismo, para que valoren el grado de libertad que tienen ahora, que valoren la construcción de la democracia actual española. Es importantísimo educar en valores, educar en libertad, y educar en democracia... Yo lo hago muchísimo siempre mediante transversalidad, darles un ejercicio que lo llevo siempre a raja tabla: el 20 de noviembre<sup>22</sup> no doy clase, me tiro toda la clase entera hablando de La Transición y de Franco aunque los chicos sean del curso que sea,*

### **En el Centro A.2.- La Historia, como conocimiento procedimental y global**

Para el profesorado del centro público de «nivel bajo»<sup>23</sup> el tipo de problemas está, de nuevo, en relación con lo que más arriba hemos indicado: la falta de tiempo para abarcar los programas.

En este centro donde fundamentalmente los alumnos estudian formación profesional, la aplicación de encuestas al alumnado fue mucho más trabajosa, tardaron más del doble en contestarla que en los dos centros anteriores. Los alumnos dudaban y preguntaban... Los profesores se encontraban incómodos y en la obligación de «ayudarles»... Y es que en la educación histórica, al menos en la española, la idea de acertar preguntas, responder con certezas, memorizar hechos... está por encima de otras consideraciones. Un nivel más bajo en el alumnado parece obligar a alumnos y profesores a centrarse más en ello. Probablemente el profesorado se equivoca y tendría mejor resultado con una educación en valores. En el caso de las respuestas parecía evidente que, por falta de tiempo, no habían estudiado esta cuestión.

**El tiempo del temario.-** Señala el profesor que únicamente llegaron hasta el tema 14 de la Dictadura de Franco, pero luego rectifica y agrega: «bueno, aunque luego les expliqué algo del tema 16 que era el de la España de la Transición a la democracia». Parece que quiso ser «socialmente correcto» con nuestra investigación. Luego añade: «es que el programa es muy amplio, muy ambicioso» Pero además señala que en este centro se nota más la carga del programa debido al bajo nivel de los alumnos, a que tienen necesidades especiales por sus características

22 Franco murió el 20 de noviembre de 1975. Se le mantuvo con vida artificialmente hasta llegar a esa fecha, una fecha que estaba entre los mitos del régimen, por ser el día del fusilamiento de José Antonio Primo de Rivera, el fundador de la Falange que se encontraba preso en la cárcel de Alicante desde el mes de marzo.

23 Entrevista realizada el 16 de abril del 2010. El mismo profesor imparte « Geografía e Historia » y «Educación para la ciudadanía».



sociales. Tiene que ir más despacio, procurando hacer las clases más entretenidas, utilizar muchos recursos (me muestra transparencias y otros materiales que usa en clase). Aquí no resulta, dice, el dar apuntes, y pone el ejemplo de la universidad: *«no puedes llegar al chico y lanzarle unos apuntes como nos daban a nosotros en la universidad, que te los aprendías, no aprendías absolutamente nada y cuando salías no sabías ni dar clase...»* Pero luego agrega que el no llegar a completar el programa es un problema general, y que sabe que ocurre en otros centros. Dice que es un problema también de la educación actual, de que los niños no estudian como antes, aunque tienen muchos más medios para ello: *«hay un fracaso escolar que es papable, está en los noticiarios, en la prensa, en revistas educativas viene... que nuestros alumnos no estudian, aunque tienen muchos más medios... yo cuando empecé a trabajar no teníamos apenas medios, cuatro libros, y ahora tienen muchos medios y sin embargo estudian mucho menos, tengo la sensación de que trabajan mucho menos... Todo esto hay que dárselo mucho más despacio».*

**La democracia.-** El profesor no menciona valores concretos, sino que habla de la técnica didáctica de comparar una dictadura con el sistema democrático en el que se pueden desarrollar las libertades, en el que se pueden expresar las opiniones y ejercer los derechos sin miedo. El valor fundamental que se puede extraer de su discurso es la libertad: *«que tu tengas en una clase la libertad de decir... por ejemplo, yo soy muy crítica, yo llevo el periódico y critico a socialistas, gente de derechas... no me importa... y no hay nadie detrás que me vaya a destrozar, sabes... entonces eso me parece muy importante, yo creo que básicamente es eso, la libertad del pueblo.»*

**La Transición.-** Las preguntas sobre la Transición se obvian una y otra vez, y se terminaba hablando de otros periodos históricos que sí se habían estudiado en clase, pretendiendo que, al fin y al cabo eran similares en contenidos y en valores. Y lo más interesante de la entrevista al profesor fueron manifestaciones como las siguientes: *«Sobre esto... bueno, hemos trabajado mucho sobre la Segunda guerra Mundial y así; para que entiendan lo que es una dictadura les hablo de Hitler»...* sobre la transición española nos dice: *«Mira, la transición... pues a mí me pareció un milagro y cuando tienes sentido común lo ves como una cosa extraordinaria, todo pacíficamente y que hoy sirve de ejemplo a otros países del mundo».* Para el profesor va a ser una sorpresa el caudal de conocimientos de sus alumnos sobre la transición.

### **En el Centro B. Historia positivista y narrativa, más que educativa**

La profesora del centro con mayor amplitud de fuentes y canales informativos dentro de la comunidad social educativa, entiende la historia como cono-



cimiento científico aséptico. Una Transición sin vinculación con el presente. En este centro privado de «nivel alto»<sup>24</sup> se consideraba que «La Transición» debería ser estudiada como un proceso histórico más, como otro cualquiera, «*ni más ni menos, porque es parte de la Historia de España y debemos ayudar a los alumnos a ser sujetos históricos*».

Respecto al tipo de formación que se intenta conseguir en los alumnos, el centro sólo pretende que «*sean objetivos, buenos historiadores independientes y que sean en el futuro excelentes científicos. Deben ser ciudadanos responsables y competentes y para ello vale todo lo que aprenden en Historia porque franquismo, transición y democracia es parte de la Historia, sin mayor trascendencia que otro periodo histórico. Franco es parte de la Historia de España como lo son los Reyes Católicos o los romanos. Si cada circunstancia se ubica en su periodo histórico, tiene la trascendencia que tiene. No más y no menos*».

**El tiempo del temario.-** Para completar el temario la profesora declara que debió hacer «cábalas»; con ello se refiere a adaptaciones de la forma en que explica el currículum, ya que este curso es el último de LOGSE frente a LOE, por lo que los alumnos tenían por programa un vacío histórico. Para salvarlo debieron hacer un tema cero desde Roma hasta la Revolución Francesa: esta forma de adecuar el temario les permitió completarlo. Para ver el contenido sobre la dictadura franquista y la transición, se centró en aspectos visuales a través de videos de la época (youtube), programa moodle y utilizando el libro de texto (SM). Nos dice: *Desde la planificación se van dejando de lado estrategias lúdicas, que se hacían antes, centrándote en el contenido porque no queda otra remedio, porque tienes una responsabilidad moral de terminar el temario. Porque en 4ª de la ESO es una asignatura obligatoria para todo el mundo, además si los alumnos no ven en ese curso ese contenido de la Historia de España, nunca verán ese periodo de la historia.*

**La Transición.-** Sobre la Transición, la opinión fue la siguiente: «*La Transición debe enseñarse de la misma manera que todo periodo de transición en la Historia... que ha habido muchos... Es un cambio de mentalidad y de estructuras que da origen a una nueva situación. Así fue el paso de la República al Imperio en Roma o de la Edad Media al Mundo Moderno*».

No será ocioso destacar aquí que el nivel de conocimientos y de valores reflejado por los alumnos del Centro B fue muy alto. Ello, a nuestro juicio, parece estar en relación con la procedencia socioeconómica del alumnado y la riqueza de sus canales de información extraescolar. Pero también has de estar en relación con

24 Entrevista realizada el 16/04/2010. El profesor ocupaba un cargo directivo en el centro escolar. Su titulación era la de Licenciado en Historia.

la personalidad del profesor. La acción de los profesores, según hemos reflejado, se manifestó, de una u otra manera, en los resultados obtenidos en los tres centros, como veremos.

## **La presencia en los conocimientos y en los valores del alumnado**

El alumnado, desde una perspectiva educativa general, está absolutamente condicionado por la acción del profesor. Nunca es «el dueño» del aula aún en el caso del aula más libre. Aprende lo que el profesorado quiera que aprenda, porque es el profesorado el que introduce en el aula los conocimientos. No aprende aquello que el profesorado no lleva al aula. Y devuelve al profesor, a través de la evaluación, aquello que el profesor le ha suministrado y de la misma manera en que le ha sido suministrado. Por eso, sin una evaluación externa, es muy difícil que un profesor pueda realizar su autocrítica, porque el alumno no puede ser crítico: no está fuera del aula, sino que forma parte del microclima ecológico en el que un aula se constituye. Esto es lo que nos dice la bibliografía educativa. Pero, ¿esto es exactamente así?

Ya sabemos que en nuestros días la escuela no es ya (y sí lo era antes) la única fuente de conocimiento. Si el papel del profesor ha perdido autoridad, no es tanto por una cuestión de indisciplina sino porque hoy las fuentes del saber y la manera de adquirir el saber han restando sustancialmente protagonismo al profesorado. Lo acabamos de constatar en los dos epígrafes anteriores: el profesor puede explicar algo, mucho o nada y el alumno dispone, como complemento y/o sustitutivo de ello, de otras fuentes de información.

Además, no es sólo que hoy el alumno tenga otras muchas fuentes de adquisición de conocimiento y de valores fuera de la escuela: es que hoy los «nativos digitales» aprenden de otra manera. No aprenden ya a través de argumentos y citas de autoridad sino que comparten con otros, y desde los lugares más dispares, distintos y lejanos, el acceso al saber. La televisión es una ventana abierta al mundo en todos los hogares y, frente a lo que se pensaba, no es necesariamente un elemento que aísla a los miembros de la familia, sino que puede ser un incentivador de la relación. Pero, además, hoy nuestros adolescentes y nuestros jóvenes aprenden cooperativamente y aprenden a buscar y encontrar conocimientos a través de la red. El aula se convierte en sólo un lugar más y, en él, se les suele instar al conocimiento a través de un único foco emisor, (el profesor) lo que les incomoda y enoja, porque eso convierte en receptores pasivos a quienes ya se están acostumbrando a ser indagadores activos.

Nuestra investigación nos va a demostrar que el conocimiento de «La Transición» es un ejemplo vivo y espléndido de ese aprendizaje colectivo y externo al

aula. Y va a hacernos ver el asombro de muchos profesores que creen que sus alumnos no saben nada sobre ello porque no se les ha explicado en clase. Así veremos como la Historia Contemporánea, en general de los últimos cien años, es algo de lo que los alumnos poseen amplísimos conocimientos: instrumentos, técnicas, inventos, ideologías, guerras, aventuras, personajes... porque los mass-media lo incluyen permanente y cotidianamente en sus vidas. La pena es que el profesorado no ha comenzado aún a utilizar para su acción docente toda la enorme potencia de «la externalidad» del aula. No es ocioso destacar que en el momento en el que escribimos estas líneas, nada menos que la Editorial Santillana acaba de anunciar el paso de todos sus manuales escolares del papel a la web.

### Nuestro instrumento de investigación para el alumnado

Se ha aplicado una amplia encuesta que, reducida al modelo de contenidos básicos, hacemos aparecer al final de estas páginas. En ella, se consideran las siguientes variables independientes, que hemos suprimido de ese modelo para facilidad de publicación: *centro, tipo de centro, curso, sexo, calificaciones de la disciplina, gusto por la asignatura, nivel cultural/académico familiar y editorial del manual de texto estudiado*.

Aparecen 27 ítems, muchos de los cuales, así como las variables anteriores, se clasifican según la «escala de actitud Likert». En la mayoría de los ítems, aunque aquí lo hemos también suprimido, se añaden precisiones del tipo de: «Explica tu respuesta», «Otros, ¿cuáles?», «Fundamenta la contestación», «¿Por qué?», «Justifica la elección», etc...

Estos 27 ítems se agrupan en torno a los siguientes siete campos:

- A.- Conocimientos, conceptos e interpretación histórica. Ítems 1, 3, 7, 17 y 18.
- B.- Vinculación al presente del alumno. Ítems 4 y 5.
- C.- Estimaciones del alumnado. Ítems 2, 6, 8 y 12.
- D.- Didáctica y factores educativos en el aula. Ítems 9 y 10.
- E.- Conocimiento educativo. Ítems 11 y 16.
- F.- Educación democrática. Ítems 13, 14 y 15.
- G.- Actitudes sociales y conceptos democráticos. Ítems del 19 al 27.

La aplicación se produjo en tres días diferentes. Las actitudes del alumnado fueron también muy diferentes<sup>25</sup>. De todo el amplio campo de valoración y de los 27

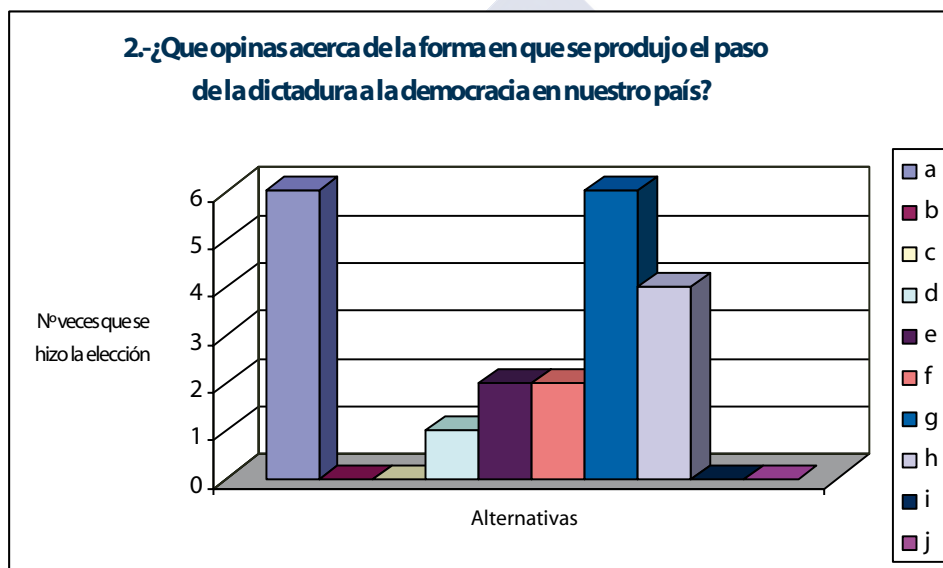
25 Centro A.I.- Día 14 de abril. 23 alumnos. Tiempo de aplicación: media hora. Los alumnos se ocuparon en las contestaciones de manera inmediata. El profesor no interviene. Hubo dos preguntas de tipo aclaratorio.

items que los alumnos contestaron hemos seleccionado algunos para la presente comunicación.

### ***La forma en que se produjo la Transición***

Se pedía que señalaran uno o más de las siguientes definiciones<sup>26</sup> para interpretar «la Transición» que resumimos en una palabra: a) *difícil*, b) *violenta*, c) *pacífica*, d) *pactada*, e) *prevista por el franquismo*, f) *conseguida por la monarquía*, g) *por la ciudadanía*, h) *conseguida por la oposición*, i) *por acuerdos*; j) *otras*.

Este fue el resultado en el Centro A.1.



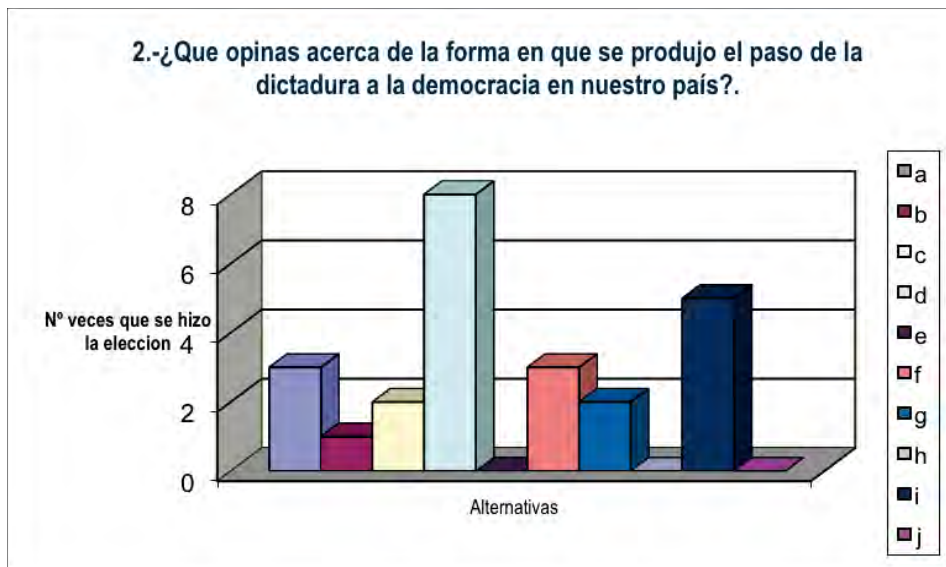
Como se ve, en el Centro A.1. la mayoría coincide en que fue un proceso difícil... y ni violento ni pacífico. Pero además hay dos coincidencias interesantes en que fue un logro de la ciudadanía y de la oposición. Sobre el modo en que se

*Centro A.2.-* Día 16 de abril. Tiempo de aplicación: una hora. Los alumnos estuvieron dudando y preguntando constantemente. El profesor estimaba que no contestarían nada e intentó ayudar a los alumnos. Pese a que se les explicó lo entendían como un examen e intentaban copiarse unos a otros. Cuando se les insistió en que no suponía nada de tipo evaluador, varios dejaron de interesarse por contestar.

*Centro B.-* Día 15 de abril. Tiempo de aplicación: media hora. Los alumnos se ocupan en las contestaciones de manera inmediata. El profesor les dice que « en la universidad se tienen que llevar una buena impresión de ellos ». Hubo tres preguntas de tipo aclaratorio.

concibió un grupo pequeño considera que fue pactada, pero nadie señala específicamente que fue un acuerdo social y político entre todos, probablemente porque consideran que el término «pactada» ya lo incluye. Y es interesante constatar el número exacto de contestaciones que identifican la transición como conseguida por el franquismo y la monarquía conjuntamente.

Este fue el resultado en el Centro A.2

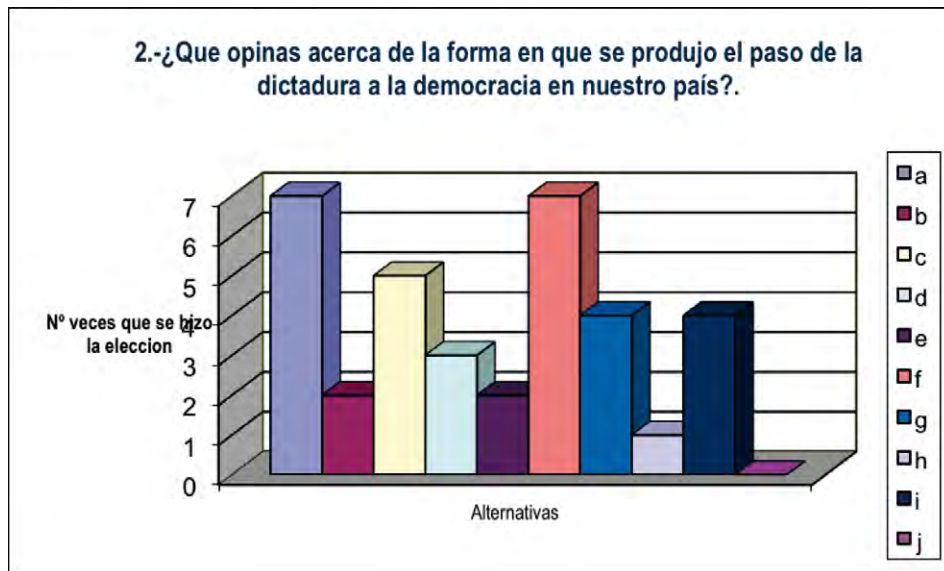


En el cuadro observamos que hubo una gran diferencia en el Centro A.2. respecto al Centro A.1. Aquí, la mayoría de los estudiantes se decanta por la opción del pacto en primer lugar, y como segunda opción destacan que fue un acuerdo social y político entre todos, lo que tiene pleno sentido.

Es también de destacar que, para ellos, existe una tercera opción: que fue planificada por la monarquía pero difícil. En este caso es de destacar que a nadie se le ocurre que estuviera prevista por el franquismo. Por lo que respecta al carácter del proceso los alumnos no se han decantado mayoritariamente por ninguna opción, aunque la más repetida es la opción de que fue muy difícil (tres veces) y que fue pacífica (dos veces).

Quizá sea de destacar, por el carácter del centro, que hay una mayor dispersión en las contestaciones. No es ocioso, también de acuerdo con ese carácter y con la influencia de las familias que hemos visto, la presencia destacada de la monarquía y la ausencia de cualquier relación con la dictadura... ¡pero tampoco con la oposición!. Ya hemos dicho que parece procedente revisar los conceptos sobre opinión pública en los grupos socioeconómicos determinados.

Este fue el resultado en el Centro B.



Fijémonos, finalmente en los resultados del Centro B. poniéndolos en relación con la gran cantidad de fuentes de información y con el alto nivel socioeconómico propio de este colegio concertado. No nos interesa destacar que hay muchas respuestas distintas, (eso ya ocurría en el A.2), sino el alto volumen de adscripción en cada una. Recordemos que al hablar de los canales de información bastantes alumnos contestaban que «todos».

En general, las opiniones de los alumnos destacan el valor de la monarquía en este proceso y su dificultad. Dice en sus contestaciones una alumna: *Los españoles (el pueblo) era lo que pedía y lo que el gobierno de transición les ofreció gracias el actual rey que no siguió la dictadura.*

Nos parece muy importante señalar la baja puntuación que se da el rol de la oposición: es la que consigue menos opciones entre los alumnos... menos que la idea de que estaba prevista en el franquismo. Sin embargo, un número importante reconoce que el paso a la democracia fue pacífico, como un logro de la ciudadanía y un acuerdo social y político entre todos.

Finalizamos transcribiendo algunas contestaciones: *Yo creo que acarreo muchas muertes y fue complicada, pero fue un gran avance* (hombre, 16 años). *Al principio mientras Franco vivía fue imposible pero al fallecer y pasar a una democracia fue una mejora para la ciudadanía.* (mujer, 17 años). *Se consiguió sin violencia, haciendo un referéndum sobre la constitución* (hombre, 16 años).

### **¿Y cuándo se puede dar por finalizado el Proceso de la Transición?**

La pregunta, dentro del ítem nº 7, sobre la finalización del proceso de Transición, (visión procesual frente a «hechos») que nos parece muy interesante, revela que cerca de la mitad de los alumnos tiene claro que la transición española puede darse por acabada en el momento en el que desaparece el partido que la llevó a cabo (la UCD), la ciudadanía encabezada por el Rey consigue imponerse sobre el golpe de Estado de Tejero y la izquierda llega al poder: 24 alumnos, entre los tres centros, sobre los 59 encuestados, considera que la Transición se puede dar por finalizada cuando el PSOE consigue la mayoritaria absoluta en las elecciones de 1982 y ocupa el Gobierno de España a partir de 1983.

### **Tres aspectos de la vida cotidiana de nuestros alumnos que se consideran una consecuencia del proceso pacífico y democrático de la Transición**

En los tres centros, y de manera mayoritaria, los alumnos consideran que el más importante reflejo del proceso de Transición en su vida es la libertad. Valoran todo lo que se relaciona con las libertades de pensamiento y expresión, vinculadas a la idea de que no existe censura y que la opinión propia se puede expresar sin problemas. En relación a esto, una valoración especial está referida al tema de las ideologías, y se defiende que gracias a ello se tiene la posibilidad de mantener cualquier ideología política. Se valora también tener mayor privacidad, libertad de prensa, poder votar, poseer una educación «más objetiva»... ¡Y poder elegir con quién casarse! (una contestación en el Centro A.1.).

A este respecto es interesante constatar las respuestas femeninas que se refieren a la igualdad de género y la libertad de la mujer, (en los dos centros A, pero no en el B), su derecho al voto y, concretamente, en dos ocasiones a «la libertad de opción sexual» (las dos en el Centro A.2.).

Citemos dos contestaciones curiosas, que dan máximo valor a los pactos y a los consensos de la Transición, de dos chicas del Centro A.1: «*Que la máxima autoridad sea el Rey (...) en la republica no había rey, sólo un dictador que gobernaba sin ninguna norma, solo las que él quería y por eso se producían guerras civiles*» . Otra chica piensa que una de las consecuencias del proceso pacífico y pactado de la Transición es «*Que no haya guerras civiles*».

Es también interesante destacar otras contestaciones, con aspectos como apertura a otros países, progreso y mezcla cultural... Quizá como final de un análi-



sis que nos obliga, creemos, a ser optimistas respecto a nuestros alumnos, sería la siguiente contestación de un alumno del Centro B., que valora como un aspecto de su vida que se debe a la Transición:

La libertad de pensamiento y la capacidad de decisión. Creo que la democracia da a cada individuo el poder para decidir cómo quiere que gobiernen el país. Ese creo que es el valor más importante que nos ha dado la democracia. Sí, eso es: la Libertad de pensamiento y la capacidad de decisión.

No podemos encontrar mejor final para estas páginas.



## ENCUESTA PARA EL ALUMNO

### 1.- Señala con una cruz si has estudiado en clase las siguientes cuestiones

- A. Estado de la Autonomías
- B. La Constitución
- C. Golpe de Estado de Tejero
- D. Gobierno de UCD
- E. Legalización del PC
- F. La transición a la democracia
- G. Los Pactos de la Moncloa
- H. La amnistía Política
- I. El regreso de los exiliados
- J. Entrada en la OTAN
- K. Cese de Arias Navarro y nombramiento de Adolfo Suárez

### 2.- ¿Qué opinas sobre cómo se pasó de dictadura a democracia? Puedes marcar varias

- A. Fue muy difícil
- B. Fue muy violenta
- C. Fue pacífica
- D. Fue pactada
- E. Fue organizada por el Franquismo
- F. Fue planificada por la monarquía
- G. Fue un logro de la ciudadanía
- H. Fue conseguida por la oposición
- I. Fue un acuerdo social y político entre todos
- J. Otra... ¿cuál?

Explica tu respuesta:

### 3.- Qué entiendes por «Transición a la democracia»

### 4.- ¿La transición ha tenido influencia para tu vida en la sociedad actual?. Valora de 1 a 10

(-)											(+)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

### 5.- Enumera 3 aspectos de tu vida cotidiana que sean consecuencia de la Transición a la Democracia

- 1.-
- 2.-
- 3.-

### 6.- Señala el hecho que consideras más importante en la Transición

Hecho:

Explica tu elección

7.- Ordena los siguientes hechos ocurridos en nuestro país en los últimos años	
Letra	Hechos
A	Referéndum para la Reforma política
B	Nombramiento de Adolfo Suárez
C	Entrada en la OTAN
D	Entrada en la Unión Europea
E	Renuncia la trono de Don Juan de Borbón
F	Llegada del PSOE al Gobierno
G	Asesinato de Carrero Blanco
H	Coronación del Rey
I	Muerte de Franco
J	Intento de Golpe de Estado de Tejero

Pon la letra que corresponda desde el más lejano al más reciente:

1º \_\_\_\_ 2º \_\_\_\_ 3º \_\_\_\_ 4º \_\_\_\_ 5º \_\_\_\_ 6º \_\_\_\_ 7º \_\_\_\_ 8º \_\_\_\_ 9º \_\_\_\_ 10º \_\_\_\_

#### 8.- Señala cuáles de estos factores consideras importantes para la llegada de la democracia

- La existencia de una fuerte oposición
- La decisión de las fuerzas armadas
- La capacidad política de los líderes
- La intervención de otros países
- Los acuerdos de la fuerzas políticas
- El papel de los intelectuales
- Una economía sólida
- La acción social
- Los procesos de amnistía
- Otros, ¿Cuáles?

#### 9.- Marca recursos que utilizaste en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

- Textos históricos
- Películas o documentales
- Fotografías
- Carteles
- Canciones
- Poesías
- Libro de texto
- Periódicos o Revistas
- Internet
- Otros, ¿Cuáles?

**10.- Marca todas las actividades que realizaste en clase para ello**

Visitas a lugares  
Debates  
Trabajos en Grupo  
Indagaciones o Investigaciones  
Web quest  
Búsqueda de Información en Internet  
Búsqueda de Información en archivos históricos  
Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas  
Otros, ¿Cuáles?

**11.- ¿Qué importancia se dio en clases al estudio de la transición de dictadura a democracia ?**

1\_\_\_ Mucha    2\_\_\_ Bastante    3\_\_\_ Regular    4\_\_\_ Poca    5\_\_\_ Ninguna

**12.- ¿Crees que sin un proceso de transición la Democracia habría llegado igualmente tras la dictadura?**

A.- Si  
B.- No

**13.- ¿Consideras importante los acuerdos y los consensos políticos y sociales para ello?**

Si \_\_\_ No \_\_\_

¿Por qué?

**14.- Si participaras en un partido político considerarías lo más importante, conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones o conseguir acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno. Elige y explica tu postura.**

**15.- Cuando participas en discusiones o debates, lo más importante es lograr que tus ideas sean aceptadas o aceptar las ideas de los demás. Elige y explica tu postura.**

**16.- Si no estudiaste estas cuestiones en clases de Historia o Educación para la Ciudadanía ¿Las conoces por? Marca con una X una o más respuestas.**

\_\_\_ Tu Familia  
\_\_\_ Tus Amigos  
\_\_\_ Medios de Comunicación ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_ Libros y lecturas  
\_\_\_ Otra clase que no era la de Historia o Educación para la Ciudadanía ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**17.- Cronología**

A.- La dictadura de Franco comenzó el año 19\_\_\_ y finalizó el año 19\_\_\_  
B.- Se produjo después de \_\_\_\_\_

**18.- ¿Qué es una dictadura?**

LEE LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS Y MARCA CON UNA X TU GRADO DE ACUERDO CON ELLOS:

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Da igual	De acuerdo	Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
19.-	Los medios de comunicación deben estar libres de cualquier control del gobierno.					
20.-	Es preciso prohibir hablar en reuniones públicas a las personas que critican al gobierno.					
21.-	Se debería obligar a participar en actividades que benefician a la comunidad.					
22.-	Las personas deben negarse a obedecer una ley si viola los derechos humanos.					
23.-	Ante una ley considerada injusta se puede protestar por cualquier medio.					
24.-	Se debería prohibir que los miembros de grupos antidemocráticos organicen mítines o manifestaciones pacíficas.					
25.-	Cuando hay escasez de trabajo, los hombres tienen más derecho a tener empleo que las mujeres.					
26.-	Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que todos los demás habitantes de ese país.					
27.-	Se debería prohibir que los inmigrantes se involucren en actividades políticas.					

# Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos<sup>1</sup>

Rodrigo Henríquez Vásquez

*Universidad Católica de Chile*

[rodrigo.henriquez@uc.cl](mailto:rodrigo.henriquez@uc.cl)

## Resumen

El objetivo de la comunicación es presentar algunos resultados preliminares de una investigación en curso en la que participan cerca de 480 alumnos de centros educativos de Santiago de Chile. El estudio se focaliza en comprender los mecanismos históricos que utilizan los alumnos para resolver problemas históricos utilizando evidencias históricas. Del conjunto de conceptos de «segundo orden» que componen el «pensamiento histórico», este estudio analiza el proceso de adquisición del concepto de «explicación causal» por ser uno de los más determinantes en el aprendizaje de la historia.

**Palabras clave:** pensamiento histórico, causalidad, evidencias históricas, aprendizaje histórico.

## Abstract

The aim of the paper is to present some preliminary results of a research involving 480 students from schools of Santiago de Chile. The study focuses on understanding the historical mechanisms that students use to solve historical problems by using historical evidence. The whole concept of «second order» that make up the «historical thinking», this study analyzes the process of acquiring the concept of «causal explanation» for being one of the most influential in the learning of history

**Keywords:** historical thinking, causality, historical evidence, historical learning.

## 1 Contexto de la investigación

El conocimiento acerca de cómo los niños y jóvenes aprenden historia ha experimentado en las últimas décadas un notable crecimiento sobretudo en el contexto anglosajón y más recientemente en el contexto de lenguas latinas (francés, castellano, catalán e italiano). Conocer como los niños y jóvenes aprenden historia

---

<sup>1</sup> Esta comunicación pretendía exponer los resultados de la primera parte de la investigación programa para el primer semestre del año 2010. Dado el reciente terremoto de febrero del 2010, la aplicación de los instrumentos se ha retrasado así como el análisis de los resultados preliminares.

es, en definitiva, acercarnos a la manera en como piensan históricamente nuestros estudiantes. Aunque en un primer momento, el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje histórico fue propiciado por enfoques psicológicos (Piaget 1973; Hallan 1971; Zaccaria 1978; Pozo y Carretero 1989), en la actualidad las perspectivas de análisis se han desplazado hacia historiadores y profesores de historia. En este sentido destacan las primeras aportaciones realizadas por Orlandi (1975) y Shemilt (1980) Holt (1980) hasta las más recientemente desarrolladas por Levstik y Barton (1998) Seixas y Wineburg (2000) Wineburg (2001) y Lee (1996, 2000, 2001, 2002, 2004). Una línea similar ha sido la que se ha desarrollado en torno al proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*, 1987) desarrollada por Lee, Ashby y Dickinson (1978, 1996) El objetivo de la investigación fue la establecer criterios que permitan definir y evaluar niveles de progresión del aprendizaje histórico de los alumnos ingleses para viabilizar la aplicación del Currículum de historia inglés. La premisa del proyecto es que la base del aprendizaje histórico está en la capacidad para pensar las causas, la temporalidad y la espacialidad de los diferentes fenómenos históricos. Estas capacidades son, en cierta medida, las mismas que realizan los historiadores cuando se ven enfrentados a una investigación histórica: buscar evidencias y organizarlas de forma que puedan explicar algo del pasado. El proyecto CHATA focalizó su atención caracterizar los conceptos históricos denominados de segundo orden, como el de «explicación histórica», «empatía histórica», que permiten organizar y dar sentido a los conceptos más básicos o de primer orden que son los hechos históricos.

De forma general, estas investigaciones destacan el papel disciplinario de la historia como referente para caracterizar lo que entendemos por pensamiento histórico. Gracias a estos antecedentes, se sabe que desarrollo del pensamiento histórico es el conjunto de proceso que permiten significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad (Plá 2005) En la misma dirección Seixas y Peck (2004) sostienen que el pensamiento histórico posee una naturaleza específica dada por la significancia que se le otorga al pasado, basado en cuestiones epistemológicas sobre la naturaleza del trabajo historiográfico, el uso de evidencias históricas y el papel que juegan en ello los conceptos estructuradores (o de segundo orden) como la continuidad y cambio, la empatía, los juicios morales y la causalidad histórica.

Una reciente síntesis elaborada por Keith Barton (2010) indica que una de las líneas de investigación más relevante sobre el aprendizaje histórico es la comprensión de las ideas de los estudiantes acerca de la historia; esta se sitúa en el plano de la interpretación de las evidencias históricas y la explicaciones de los porqués de las acciones de las personas en el pasado. Nuestra investigación se enmarca al



interior de esta línea, en la cual seleccionamos la causalidad histórica como concepto a estudiar entre los estudiantes chilenos de 12 a 14 años. Seleccionamos la explicación causal por considerar que determina la organización de las demás estrategias del pensamiento histórico. La causalidad en la historia se manifiesta a través de enunciados que se denominan explicaciones causales de naturaleza histórica. La complejidad de estos enunciados depende de dos factores: a) la organización de las evidencias de la explicación histórica (razones, condiciones y acontecimientos) y b) a la organización de las entidades narrativas del discurso histórico (personajes, cuasipersonajes y acciones, hechos y escenarios). La elección de las edades corresponde a los grados en los que se aplican las pruebas de medición nacional con el fin de comparar los resultados de dicha prueba con los que este estudio nos presente.

Los objetivos de la investigación son tres: a) analizar los mecanismos de adquisición, organización y progresión del concepto de explicación causal de alumnos de entre 12 y 15 años aproximadamente, b) identificar algunos problemas del aprendizaje de la explicación histórica de los alumnos y c) diseñar y validar un modelo para la evaluación, análisis y desarrollo de niveles de logro del pensamiento histórico con consecuencias didácticas. Se proyecta utilizar como muestra 3 cohortes de alumnos de entre 12 y 15 años (1º a 4to de ESO en España) en 3 establecimientos particular subvencionado del área metropolitana de Santiago. Se proyecta un número aproximado de 480 alumnos. En la determinación de la muestra influyó utilizar la misma cohorte etárea del universo en el que aplican las pruebas de medición del SIMCE con el objetivo de relacionar resultados de aprendizaje histórico. Cabe destacar que los establecimientos se encuentran en comunas populares de Santiago de Chile y corresponden a condiciones sociales media-baja.

## **2    Análisis y evaluación del funcionamiento de las habilidades de pensamiento histórico de los alumnos**

Se utilizará como marco metodológico tres líneas de investigación que han estudiado la formación del pensamiento histórico en niños y jóvenes. En primer lugar se utilizarán aquellas investigaciones que han propuesto modelos para clasificar el tipo de explicaciones históricas elaboradas por maestros y alumnos en clases de historia. En ellas se han analizado la estructura semántica y gramatical de las explicaciones históricas realizadas por profesores y alumnos (Coffin 2004; Leinhardt 1997; Halldén 1994; 1997). La metodología se basa en el análisis de los enunciados escritos y hablados producidos en contextos de aula y se analizan utilizando el análisis del discurso. Una línea similar de investigación analiza la adquisición de los

conceptos complejos de la historia y el papel que cumplen las «personificaciones» históricas producidas en la escritura histórica.

Asimismo, se tomarán las aportaciones realizadas por el investigador inglés Peter Lee y el equipo que desarrolló el proyecto CHATA (*Concepts of Historical and Teaching Approaches 7-14*). En sus últimos trabajos, Peter Lee ha analizado la organización de los conceptos de «explicación» baterías de preguntas a través de las cuales plantean paradojas que deben ser resueltas a partir de la identificación y organización explicativa de los conceptos razones, evidencias, condiciones propiciatorias y antecedentes causales a través de una situación histórica paradójica. Cada batería de preguntas elaboradas por el equipo de Peter Lee incluyó una cantidad de ideas diseñadas para estimular las concepciones que los alumnos tienen de la explicación histórica, presentando en un primer momento los aspectos lingüísticos y narrativos para construir una explicación para luego en las baterías 2 y 3 añadir elementos históricos (teorías conceptos y hechos), por último se tendrán en cuenta las aportaciones que han analizado el pensamiento histórico como organización de las entidades narrativas del discurso histórico, utilizando para producciones orales y escritas de los alumnos realizados al interior de programaciones didácticas (Plá 2005; González, Henríquez y Pagès 2007). El modelo metodológico se basa en el análisis del discurso de los modos en como se organizan las narraciones escritas determinado los grados de complejidad en función de la posición que ocupan en el texto las estructuras histórico narrativas.

### 3 La historia como problema: los mecanismos para resolver un conflicto

Para llevar acabo el objetivo de *analizar los mecanismos de adquisición, organización y progresión del concepto de explicación causal de alumnos* se elaborarán tres baterías de pruebas:

1) En la primera batería de pruebas se les presentará a los alumnos una serie de informaciones históricas ilustradas por recuadros para facilitar la lectura de la información. Estas enunciados serán diferentes evidencias históricas (divididas en razones, condiciones y acontecimientos) presentadas al interior de un contenido histórico. Luego se les pedirá la tarea de utilizar la información proporcionada para a) explicar el motivo por el que ocurrió algo (explicación causal) y b) la explicación de los motivos (comprensión) de determinada acción o práctica social. La selección de los contenidos históricos tratados se adecuará al calendario y a la programación didáctica de los Establecimientos. Asimismo se les presentará un problema histórico en forma de pregunta a la que deben responder identificando las razones, condiciones y antecedentes que produjeron la acción.

2) La segunda batería de preguntas propondrá a los alumnos resolver una tarea histórica a partir de la organización de razones, condiciones y antecedentes contextualizados en un tema histórico. La presentación de la información histórica se realizará a través de cuadros de cómics con diferentes enunciados causales (Lee, Dickinson y Asbhy 2004) que los alumnos deberán dar sentido mediante flechas para luego argumentar su decisión

3) En la tercera batería de pruebas se presentarán a los alumnos los elementos formales de una narración histórica utilizando para ello secuencias de cómics o fragmentos de películas históricas que planteen paradojas y preguntas sobre la coherencia y sentido de la historia presentada. La tarea principal que deberán resolver es seleccionar y organizar diferentes tipos de explicaciones causales: simples y complejas. Finalmente se les planteará un problema histórico similar pero más complejo que el de la batería 1 y 2 y se les pedirá la elaboración de un texto narrativo.

Aplicaremos los instrumentos a estudiantes de los 4 grados que cubren los dos últimos cursos de la educación primaria (7mo y 8vo Básico) y con los dos primeros grados de secundaria (1ero y 2do medio) equivalente a los cuatro grados de ESO en España. En total unos 480 alumnos. A cada curso se le presentará un problema histórico sobre un contenido presente en las programaciones de los profesores. La construcción del problema esta tomado de la investigación dirigida por Peter Lee (Lee, Dickinson, Asbhy 2004) y se basa en la presentación de una serie de evidencias que presentan condiciones históricas, motivaciones y hechos. El objetivo será que los estudiantes respondan a la pregunta del enunciado mediante la unión de los cuadros con una línea. Se les pedirá que realicen todas uniones que sean posibles con el fin de que puedan responder a la pregunta del enunciado. Para el caso de 1<sup>ero</sup> medio se seleccionó un contenido de la Guerra Fría.

## Problema

Si la URSS y EE UU fueron aliados durante la Segunda Guerra Mundial, ¿por qué se convirtieron en potencias rivales tras finalizar este conflicto?

### Cuadro 1

Después de la Segunda Guerra mundial, el gobierno de EE UU asumió como tarea global frenar el avance del comunismo en el mundo y propagar las «ideas de la libertad».

### Cuadro 2

En Europa del Este se instalaron diferentes gobiernos que seguían el modelo soviético basado en el comunismo stalinista

### Cuadro 3

Durante la Guerra Fría se produjeron al menos 4 enfrentamientos indirectos entre los EE.UU y la URSS en diferentes zonas del planeta (Grecia, Corea, Cuba, Viet-Nam)

### Cuadro 4

Tanto EE.UU como la URSS sufrieron durante la Segunda Guerra mundial ataques sorpresas (Pearl Harbour e invasión nazi a Moscú) que generó en sus gobernantes el miedo a ser atacados de forma inesperada.

### Cuadro 5

Los países de Europa occidental se aliaron con EE UU en un pacto de ayuda militar (OTAN) y los países de Europa del Este se organizaron en torno al pacto de Varsovia.

### Cuadro 6

EE UU y la URSS tenían unas poderosas fuerzas armadas, cuyo armamento incluía tecnología nuclear y una influyente industria propagandística en contra del otro.

## Perspectivas

La investigación de referencia (Lee, Dickinson, Asbhy 2004) señaló que los estudiantes utilizan de forma predominantes tres estrategias para organizar las evidencias: a) una de carácter aditivo en los alumnos indican líneas que van de los recuadros a la pregunta., b) una estrategia narrativizante que le otorga un sentido temporal a los recuadros con un inicio y un final y c) una estrategia analítica que relaciona las diferentes condiciones, motivaciones y hechos entre sí y la pregunta histórica. Nuestro estudio tomará como referencia estas conclusiones a la espera de aplicar los instrumentos. Inmediatamente posterior a este prueba se analizarán textos escritos de los estudiantes sobre un problema similar. El análisis de las respuestas y de las producciones escritas se realizará bajo los procedimientos del análisis del discurso textual. La unidad de análisis básica serán los enunciados históricos de las narraciones escritas tal como se ha realizado El análisis de las explicaciones históricas se realizará a partir de la clasificación de la relaciones de significado entre las estructuras del discurso histórico de los resultados. El análisis se realizará tomando como base los modelos de análisis lingüístico textual pues no ofrece las herramientas para conocer organización de, las evidencias históricas (razones, condiciones y acontecimientos) y la organización de las entidades narrativas del discurso histórico (personajes, cuasipersonajes y acciones, hechos y escenarios).

Asimismo se prevé realizar entrevistas semiestructuradas individuales al 10% de la muestra para con el fin de profundizar en las argumentaciones de razonamiento histórico de los alumnos. Con el objeto de describir el funcionamiento cognitivo-lingüístico de los conceptos históricos de segundo orden (explicación causal) se utilizarán como antecedente los niveles de estabilidad, progresión y complejidad de los conceptos históricos trabajados en otras investigaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARTON, K. (2010): Investigación de las ideas de los estudiantes acerca de la historia y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales* 9, 97-114.
- Barton, K. (2001) «You'd be Wanting to Know about the Past'; Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA», *Comparative Education* 37, n° 1, 89-106.
- BARTON, K. LEVSTIK, L. (1998) "It Wasn't a Good Part of History': National Identity and Students' Explanations of Historical Significance," *Teachers College Record* 99, n° 3, 478-513.
- COFFIN, C. (2004), "Learning to Write History", *Written Communication*, Vol. 21, No. 3, 261-289.
- GONZÁLEZ, N, HENRÍQUEZ, R., PAGÈS, J. (2007) "Le développement de compétences de pensée historique chez des élèves immigrants au moyen de l'histoire de la Catalogne", *Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire «Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation»* Valenciennes: Centre IUFM de Valenciennes.
- HALLAM, R. H. (1971) «Piaget and thinking in history», en M. BALLARD, *New movements in the study and teaching of history*, London, Temple Smith.
- HALLDÉN, O. (1986). *Learning history. Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- HALLDÉN, O. (1994). "Constructing the learning task in history instruction". EN M. CARRETERO, & J. F. VOSS (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HALLDÉN, O. (1994). "Constructing the learning task in history instruction". EN M. CARRETERO, &.
- HOLT, T., (1990) *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding* New York: College Entrance, Examination Board.
- LEE, P. (2001). «Understanding History. Centre for the Study of Historical Consciousness», Vancouver, B.C. University of British Columbia. En [<http://www.cshc.ubc.ca>].
- LEE, P. (2002). «Walking backwards into tomorrow» Historical consciousness and understanding history. Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans. Version on-line <<http://www.cshc.ubc.ca>>

- LEE, P. & ASHBY, R. (2000) «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», en P. STEARNS, P. SEIXAS, S. WINEBURG, (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York: University Press.
- LEE, P. DICKINSON, A. y ASHBY, R. (2004) «Las ideas de los niños sobre la historia», en M. Carretero y J. F. Voss (coord.), *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amarrotu Editores.
- LEE, P. DICKINSON, A., y ASHBY, R. (1996) «Project CHATA. Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of because and the status of explanation in history.», En *Teaching History* n° 82, London, pp. 6-11.
- LEE, P., DICKINSON, A. (1978). "Explanation and understanding". In A. K. Dickinson & P. J. LEE, (eds) *History Teaching and Historical Understanding*, Londres Heinemann Educational Books.
- PIAGET, J. (1973) *Las explicaciones causales*. Barcelona: Barral.
- PLÁ, S. (2005): *Aprender a pensar históricamente, la escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés editores.
- POZO, J. L. Y CARRETERO, M. (1989). «Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia», en CARRETERO, M.; POZO, J. L. Y ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, p.139-163.
- SEIXAS, P. Y WINEBURG, S. (2000). *Knowing Teaching & Learning History*. New York: New York University Press.
- SEIXAS, P., & PECK, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 109-117.
- SHEMILT D. (1980) *History 13-16. Evaluation study*. Edimburgh, Colmes-Mc. Dougall, 1980.
- SHEMILT, D.. *History 13-16. Evaluation study*. Edimburgh, Colmes-Mc. Dougall, 1980
- VOSS, J. F. (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- ZACCARIA, A. (1982) «El desarrollo del pensamiento histórico: Implicaciones para la enseñanza de la historia», en M. PEREYRA, (comp.): *La historia en el aula*. La Laguna: ICE.

# El lugar de la memoria en nuestras clases de historia

Amaia Lamikiz Jauregiando

*Santo Tomas Lizeoa, San Sebastián*

[alamikiz@stomas.ikastola.net](mailto:alamikiz@stomas.ikastola.net)

## Resumen

Las siguientes páginas resumen los resultados de una investigación llevada a cabo durante el curso 2007-2008 acerca de las relaciones entre enseñanza de la historia y memoria, en el contexto del debate actual acerca de la memoria histórica en España. La principal conclusión de esta investigación fue que a pesar de que se han adoptado nuevos contenidos y perspectivas en la enseñanza de la historia de las últimas décadas del siglo XX, falta aún una clara reflexión acerca del papel de la memoria en la historia reciente de este país. La autora de esta comunicación plantea la necesidad de introducir un trabajo sobre la memoria en la enseñanza de la historia, a fin de promover una nueva cultura de la memoria coherente con una nueva actitud de la sociedad española frente a su pasado reciente.

## Abstract

The following pages deal with the current debate about historical memory in Spain. These pages summarise a research carried out during the academic year 2007-2008 about the role of memory in history teaching in the Basque Country. The main finding was that even though new contents and perspectives have been included in the way recent Spanish history is taught today, there is still a lack of critical thought on the role of memory in the Spanish history of the late 20<sup>th</sup> century. The author of this paper argues for the need to introduce further reflection on historical memory into the teaching of history in order to promote a new culture of remembrance coherent with the new attitude that is spreading in Spanish society towards its recent past.

Con la recuperación de los restos de 13 desaparecidos durante la guerra civil en otoño del año 2000 y la creación de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) se dio a conocer el movimiento por la recuperación de las memorias de aquellos que habían sufrido la represión y persecución durante la guerra civil y la dictadura de Franco. Desde entonces, hemos visto y escuchado a menudo en los medios de comunicación noticias relacionadas con el hallazgo de nuevas fosas y las reivindicaciones de familiares que buscan a sus padres y abuelos. En los años siguientes este tema despertó el debate político, haciendo crecer el interés de los medios de comunicación por la recuperación de la memoria histórica. Como profesora de historia me planteaba algunas preguntas: ¿cómo había llegado este tema a nuestros alumnos? ¿Qué sabían ellos sobre la memoria histórica y el debate que estaba teniendo lugar?

De esas preguntas surgió durante el curso 2007-2008 un proyecto de investigación acerca de la enseñanza de la historia y la memoria en varios centros de segunda enseñanza del País Vasco<sup>1</sup>. Las siguientes páginas resumen los resultados de esa investigación, así como posteriores reflexiones sobre este mismo tema.

---

1 En el marco de esta investigación entrevisté a varios profesores de historia de secundaria, realicé una serie de encuestas a alumnos de segundo de bachiller y analicé el contenido de diversos manuales



## 1 El debate sobre la recuperación de la memoria histórica

Conviene quizá comenzar por definir una serie de conceptos, ya que a menudo hablamos de memoria y de recuperación de la memoria histórica sin aclarar a qué nos referimos. Lo primero que cabría decir es que memoria e historia, aunque estrechamente relacionados, no son lo mismo. Mientras la memoria hace referencia a recordar, la historia se refiere a un proceso de conocimiento. La historia se basa en el conocimiento científico del pasado, un conocimiento que es acumulativo y en el que resultan fundamentales los procedimientos científicos y la objetividad. Mientras que la memoria es cambiante y varía en función de los cambios políticos, escoge los sucesos que quiere recordar u olvidar en función del presente y siempre con el objetivo de legitimarlo (Juliá, 2006, pp. 15-26). Es dentro de este segundo ámbito donde se debe incluir el concepto de memoria histórica, es decir, el esfuerzo realizado por un determinado grupo a fin de no perder la huella de su pasado, manteniendo la imagen que han construido de dicho pasado y transmitiéndolo a las generaciones sucesivas. En nuestro contexto, este concepto hace referencia a un esfuerzo colectivo por recuperar un pasado y unos recuerdos que parecían estar perdidos u olvidados.

Tratar sobre las relaciones entre historia y memoria es más complejo. El investigador cuyo objetivo es un conocimiento científico tendrá dificultades obvias con el concepto de memoria histórica, pero en nuestro caso, la enseñanza de la historia y la memoria están estrechamente ligadas. La enseñanza de la historia constituye una vía de transmisión de esa memoria colectiva, y esto no se puede hacer sin reflexión crítica previa. El profesor de historia, además de enseñar los procedimientos para la adquisición de conocimientos científicos, debe hacer llegar una serie de contenidos conceptuales y actitudinales a sus alumnos. Y a la hora de escoger estos contenidos deberá tener muy en cuenta lo que su sociedad recuerda y quiere recordar de su pasado, e incluso cómo lo recuerda.

Al comienzo de mi investigación acerca de la memoria y la enseñanza de la historia, una de mis preocupaciones centrales era qué aprendían los alumnos, si se silenciaban determinados sucesos, si se ignoraban, o si por el contrario se informaba sobre ellos. Es decir, se trataba de buscar hasta qué punto se había borrado la memoria de determinados grupos en la sociedad, especialmente los perdedores en la guerra civil. Con el tiempo he visto que tanto en los libros de texto como en las clases de historia cada vez está más presente esa parte de la historia que hasta

---

de historia así como otros materiales didácticos, con el objetivo de ver cuál era la presencia de la memoria y el trabajo sobre la memoria en la escuela, y qué se podía hacer para promover este trabajo en el futuro. Agradezco el apoyo de la *Sociedad de Estudios Vascos- Eusko Ikaskuntza*, que a través de la beca Agustín Zumalabe 2007 hizo posible la realización de este proyecto de investigación.

hace muy poco se había olvidado o silenciado. En ese sentido el movimiento por la recuperación de la memoria ha dado sus frutos y hoy ya no podemos hablar de silencios como hace unas décadas. Por otra parte, soy consciente de que hay muchas memorias por recuperar: debemos por tanto hablar de memorias y no de memoria. Si bien las reflexiones que realizo en estas páginas son válidas para muchos otros acontecimientos y contextos históricos, debo aclarar que cuando en estas páginas hablo de recuperación de la memoria histórica, me refiero a los acontecimientos relacionados con la guerra civil y la dictadura de Franco, que después de décadas de silencio parecen estar recobrando protagonismo.

La mayoría de autores que tratan el tema de la memoria insisten en que en los últimos años ha habido una explosión de memoria. Escribir sobre memoria histórica se ha puesto de moda y todos tienen algo que decir sobre este tema. Si el siglo XX se definía según algunos autores como el siglo de la suspensión de la memoria, en las últimas décadas la tendencia al olvido está siendo sustituida por la tendencia al recuerdo y lo que se ha dado en llamar recuperación de la memoria (Passerini, 2006, p.28). El final de la Guerra Fría y la caída de los regímenes comunistas en Europa del este, así como el final de una serie de dictaduras en América Latina y la desaparición del *apartheid* en Sudáfrica ha abierto procesos democráticos en todos esos países. Consecuencia de estos cambios han sido las revisiones del pasado reciente de esos países, las políticas de reparación y comisiones de la verdad, que indican un generalizado cambio de actitud respecto al pasado. En las últimas décadas la memoria se ha convertido en una de las principales preocupaciones de la política y cultura occidentales. Como consecuencia de todo ello, también en España se ha comenzado a ver bajo una nueva luz la historia reciente de la guerra civil y la dictadura de Franco (Molinero, 2006, p.297; Cuesta, 2008). El caso español no sería por tanto la excepción, sino un ejemplo más de una tendencia generalizada. El problema es que el silencio y olvido impuestos durante la dictadura –en lo que respecta a la memoria de los perdedores de la guerra civil– se prolongó durante los años de la transición a la democracia. Es esa prolongación precisamente la que se comienza a cuestionar desde los diversos grupos que trabajan por la recuperación de la memoria histórica en nuestro país.

Este movimiento por la recuperación de la memoria ha surgido en la sociedad civil. Es esta sociedad civil la que ha promovido las primeras exhumaciones y quien ha pretendido recuperar la memoria de aquellos que sufrieron persecución y represión durante el Franquismo. La generación de los nietos, aquella que no vivió la guerra y tampoco participó en los debates de la transición, es la que está reclamando esta revisión del pasado y la recuperación de las memorias de los olvidados durante tantos años. Las instituciones han ido por detrás de la sociedad civil en este proceso, en un intento de responder a las peticiones que desde este movimiento se hacían.

Estos cambios no se han dado sin debate: entre aquellos que opinan que no hay que reabrir viejas heridas, y aquellos que pretenden cerrar heridas aún abiertas; entre quienes defienden que es un tema acabado y aquellos que piensan que aún queda mucho por hacer. No todo el mundo está de acuerdo en la importancia y actualidad de este tema en nuestra sociedad. Para muchos esto no ha sido más que una moda, un tema que en principio estaría ya agotado. Desde que este movimiento por la recuperación de la memoria se empezó a dar a conocer en el año 2000, su presencia en los medios de comunicación ha sido considerable, sobre todo a raíz de que el año 2006 fue declarado el año de la memoria y las distintas tendencias políticas comenzaron un debate acerca de este tema. Parecía que en los últimos años la información acerca de este movimiento por la recuperación de la memoria había ido disminuyendo progresivamente, y el tema de la memoria había perdido fuerza. Sin embargo, en los últimos meses el tema vuelve a adquirir cierto protagonismo.

Es por tanto un tema recurrente y sin resolver. Emerge con fuerza de vez en cuando en los medios de comunicación, dando a entender que hay en la sociedad española un sector cada vez más amplio que pretende establecer una nueva relación con su pasado. No parece un tema acabado, sino más bien una asignatura pendiente en nuestra sociedad. Es por ello que en mi opinión convendría dar a nuestros alumnos la oportunidad de tratar este tema en clase, no sólo incluyendo nuevos datos hasta hace poco desconocidos, sino trabajando sobre él a fin de que nuestros alumnos puedan adoptar una postura crítica ante este fenómeno que algunos definen como explosión de memoria y otros como una necesaria labor de restablecimiento. Como dice José F. Colmeiro (2005, p.25), vivimos una crisis de memoria, y para superarla es necesario abrir el pasado a la conciencia crítica, airear y reavivar la memoria histórica sacándola del museo y el archivo en que ha sido secuestrada.

Lo importante del trabajo sobre la memoria con nuestros alumnos de secundaria no es sólo asegurarnos de que no se silencian determinados aspectos de nuestra historia, sino promover una nueva cultura de la memoria<sup>2</sup>. En este momento de explosión de memoria, en el que la memoria histórica se ha convertido en objeto de debate político y social, quizá es más importante enseñar a nuestros alumnos a reflexionar sobre el papel de la memoria en nuestra sociedad. Si se debe promover una nueva actitud hacia el pasado en nuestra sociedad, ello supone que debemos transmitir los conocimientos y perspectivas que los investigadores están produciendo acerca de la historia reciente de este país, pero también que debemos ayudarles a comprender el papel de la memoria en esa historia, y la importancia que tiene recordar unos sucesos y olvidar otros.

2    En general el concepto *cultura de la memoria* se utiliza muy poco en nuestro contexto. Apenas encontramos referencias a este concepto en relación con la escuela y la educación; lo cual indica el poco interés que este tema ha despertado y la poca conciencia existente sobre su importancia.

Más de uno se cuestionará la necesidad de promover una nueva cultura de la memoria. Cabe responder que éste es un tema fundamental de cara al futuro: en opinión de muchos científicos sociales, una sociedad que pretenda reforzar las bases de la democracia de cara al futuro, debe preocuparse por su pasado. Para los historiadores Bernecker y Brinkmann (2006, p.339), la preocupación y el esfuerzo por comprender el pasado en toda su complejidad fomenta la confianza en esa misma sociedad y en sus instituciones de cara al futuro. Aunque a primera vista a algunos les pueda parecer que la confrontación política provocada por la emergencia de los movimientos por la recuperación de la memoria histórica en España lleva precisamente a lo contrario, la realidad es que este movimiento contribuye a desarrollar una visión más crítica de nuestro pasado y por tanto refuerza las bases de una convivencia democrática.

La memoria es la presencia del pasado. Es una mezcla de los dos tiempos y por tanto hace referencia a ambos; no se puede negar el peso del pasado en el presente y el futuro (Johansson y Berggren, 2003). Si tenemos en cuenta los acontecimientos del último siglo, nos damos cuenta del peso que estos han tenido en las decisiones y actitudes que se han tomado con posterioridad. La relación que tenemos y deseamos tener con nuestro pasado dice mucho de la sociedad que queremos crear en el futuro.

## 2 ¿Cuál es el lugar de la memoria en las clases de historia?

Varias asociaciones que trabajan a favor de la recuperación de la memoria histórica de los vencidos en la guerra –*Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica* y *Foro por la memoria* - reclaman la necesidad de que el tema de la memoria histórica y sobre todo la historia del conflictivo siglo XX tengan mayor presencia en los programas de enseñanza de la historia. El desconocimiento de estos temas, dicen, puede suponer un obstáculo para la promoción de una cultura democrática en las aulas. En su opinión se debería insistir más en los logros políticos y sociales de la Segunda República, así como dar mayor información sobre la violencia y represión ejercidas durante la guerra civil y la dictadura de Franco. Si se desea construir una verdadera memoria democrática, se deben dejar de lado las imágenes simplistas y se debe construir una imagen más compleja y completa de los acontecimientos del siglo XX. Una vez realizado el análisis de varios libros de texto utilizados en la actualidad, queda bastante claro que estos temas se mencionan y en ningún caso se silencian, y que los manuales insisten en la complejidad de los acontecimientos del siglo XX.

Pero también hay que decir que los alumnos apenas reciben información sobre conceptos como memoria histórica o recuperación de la memoria. Casi 7 de cada 10 alumnos desconocen los conceptos memoria histórica y recuperación de la memoria, y de aquellos que los conocen sólo una minoría dice conocerlos a través de la escuela<sup>3</sup>. La mayoría han oído hablar de este tema a través de los medios de comunicación. De acuerdo con los resultados de la encuesta realizada durante mi investigación, los alumnos no han sido capaces de identificar ninguna de las imágenes que se les han presentado relacionadas con el debate sobre la recuperación de la memoria histórica, y parecen saber muy poco sobre los episodios de violencia y represión sucedidos durante la guerra civil y la dictadura. El tema de la recuperación de la memoria parece más bien un tema mediático; el trabajo sobre la memoria histórica no se integra sistemáticamente en las clases de historia, sino que su presencia depende más bien del interés y compromiso personal de cada profesor.

En lo que respecta al programa de la asignatura de historia de España y del País Vasco de segundo de bachiller, el decreto del Gobierno Vasco incluye como objetivos de la asignatura conocer las raíces históricas de las características, conflictos y retos de la sociedad actual, así como construir una imagen plural e integradora de la sociedad actual desarrollando una conciencia activa y comprometida<sup>4</sup>. Se insiste sobre todo en la defensa de la paz, los derechos democráticos y los derechos humanos, así como en la necesidad de respetar el patrimonio y la necesidad de rechazar cualquier forma de discriminación. Sin duda el trabajo sobre la memoria podría contribuir a la consecución de estos objetivos, pero este decreto no menciona en ningún momento la memoria histórica y tampoco plantea la necesidad de reflexión sobre este tema.

En cuanto a la formación del profesorado, hay que decir que en los últimos años existe un creciente interés por este tema y se han llevado a cabo varios cursos de formación del profesorado. Algo muy necesario, teniendo en cuenta que no es mucha la información que los profesores de secundaria tienen acerca de la memoria histórica a pesar de que muchos se declaran interesados y dispuestos a trabajar sobre el tema. Muchos de los profesores que imparten esta asignatura terminaron su formación a principios de la década de 1970 y por tanto se formaron en las universidades e historiografía del Franquismo y no llegaron a estudiar la historia de las últimas décadas del siglo XX. Esa parte de la historia es para ellos más bien una historia vivida y se encuentra en ese espacio de sombra entre historia y memoria del que habla Hobsbawm (1989, p.2). Son las generaciones posteriores

3 Datos obtenidos de una encuesta realizada durante el curso 2007-2008 en varios centros educativos del País Vasco.

4 Euskal Autonomia Erkidegoan Batxilergoko curriculumaz ezartzen duen dekretua: 23/2009 DEKRETUA, 03.02.2009.

que han acudido a la universidad en la época democrática las que han tenido acceso a la nueva historiografía desarrollada tras la transición. Eso quiere decir que muchos de los profesores aún en activo han debido realizar un gran esfuerzo buscando información por su cuenta sobre aquellos temas que quedaron «sin dar» en la universidad. Si a ello añadimos el poco contacto existente entre el mundo de la enseñanza secundaria y la universidad, queda aún mucho trabajo por delante para hacer llegar a los profesores de secundaria las últimas investigaciones y novedades de la historiografía.

Por lo que respecta a los libros de texto, la información que contienen los libros publicados en la última década demuestra una nueva actitud hacia el pasado reciente (Boyd, 2006, pp.79-100; Mätzing, 2004, pp.113-119). Siguiendo a los nuevos objetivos de la enseñanza de la historia, estos libros están dirigidos a promover una cultura política democrática y a formar a ciudadanos activos, para lo que incluyen más información que ningún libro anterior acerca de los sucesos del siglo XX. Recogen los resultados de las últimas investigaciones e informan de sucesos que hasta hace muy poco se habían silenciado. No se esconden la violencia y represión de la guerra y la dictadura, y se explica el proceso de transición a la democracia. Al recuperar las memorias de aquellos que fueron obligados a callar tras la guerra civil, estos libros sientan las bases para la construcción de nuevas memorias democráticas.

La información que los diversos libros de texto ofrecen sobre las distintas épocas del siglo XX es muy similar. Los libros tienden a situar la Segunda República y la guerra civil en un contexto internacional más amplio y subrayan las reformas y logros de la república. Se insiste siempre en la complejidad de las causas que llevaron a la guerra, si bien las mayores diferencias se encuentran en la manera en que abordan el tema de las consecuencias de la guerra: aunque no se oculta información sobre los sucesos, no todos los manuales presentan este tema con la misma precisión. Respecto a la dictadura de Franco, los libros de texto dedican cada vez mayor espacio a esta época y la interpretación que se hace de ella es muy similar: la dictadura se define como un régimen autoritario, y se sigue un esquema explicativo muy semejante. Se mencionan primero las bases políticas y sociales del régimen, para pasar después al desarrollo económico, subrayando siempre la importancia de los cambios económicos a partir de finales de la década de 1950. Las principales diferencias en los libros se encuentran a la hora de explicar la oposición al régimen de Franco, tanto por el espacio que dedican a este tema como por la manera de tratarlo.

El proceso de transición a la democracia sigue siendo la época que mayores diferencias de tratamiento muestra en los distintos manuales. Si bien todos coinciden en la delimitación cronológica de esta etapa, las diferencias comienzan a la



hora de presentar sus características: mientras algunos manuales utilizan desde el principio el término transición, en muchos otros manuales se prefiere la expresión «proceso democrático». En cuanto a los protagonistas de este proceso también hay diferencias: la mayoría otorgan un especial protagonismo a las élites políticas de la época -variando en el protagonismo que otorgan al rey- pero son muy pocos quienes insisten en la importancia del papel de los movimientos de oposición a la dictadura y las actitudes de la mayoría de la sociedad española. La coincidencia en describirlo como un proceso pacífico es general, así como la insistencia en el deseo de consenso que prevaleció en la sociedad española. Sin embargo, si nos fijamos en las fotografías escogidas para ilustrar esta época, da la sensación de que los distintos manuales pretenden subrayar distintos aspectos de este proceso: las fotografías que introducen el tema en cada libro indican intereses muy diferentes –desde la firma de la constitución, hasta manifestaciones a favor de la paz, pasando por las imágenes de los cuatro jefes de gobierno de la democracia.

Destaca la ausencia de reflexión acerca de la memoria histórica y los esfuerzos por recuperar la memoria que se han realizado en los últimos años. No se menciona el movimiento social que comenzó a cambiar la actitud frente al pasado de sectores cada vez más amplios de la sociedad española y que fue, junto a la historiografía más reciente, quien hizo posible la inclusión en esos mismos libros de texto de una serie de informaciones hasta ese momento silenciadas. A pesar de que todos ellos han sido publicados después del año 2000, ninguno de ellos menciona el movimiento por la recuperación de la memoria histórica que se ha desarrollado a partir de ese año<sup>5</sup>. Exhumaciones, homenajes a las víctimas de la violencia, retiro de símbolos del Franquismo, decisiones tomadas por las autoridades... no aparecen en textos ni en fotografías. Un sólo libro de texto hace referencia a la memoria cuando menciona los lugares de memoria: incluye una introducción a cada capítulo con una fotografía que hace referencia a un acontecimiento adoptado por la sociedad como símbolo de su época. No se puede decir por tanto que los libros de texto actuales hayan tomado una actitud demasiado activa respecto al debate actual en torno a la memoria histórica. Quizá alguien pueda argumentar que este tema no tiene por qué incluirse en los libros de texto de historia, pero teniendo en cuenta la actualidad de este debate en la sociedad española de la última década y el cambio de actitud que representa respecto a la aproximación al pasado realizada

5 Los libros de texto consultados han sido: Casaos, S.; Domené, D.; Puente, A. (2003). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Laberinto; Prego, A. (2003). *HISTORIA. Batxilergoa 2*. Erein; García de Cortazar, J.A.; Burdiel, I.; Romeo, M.C.; Villares, R.; Redero, M. (2003). *Historia de España. 2º bachillerato*. Santillana; Fernandez, J.J.; Matey, P.; Truchuelo, S.; Truchuelo, M. (2004 y 2009). *Euskal Herriko eta Espainiako historia*. Ibaizabal.



en épocas anteriores, no se puede ignorar la memoria a la hora de explicar nuestro pasado reciente.

Unido a esto último está el tratamiento que se da a la transición en estos libros. En general la transición se explica rápido y sin profundizar demasiado. En comparación con el espacio dedicado a otras épocas, la mayoría de los libros de texto aún no le dedican demasiado espacio<sup>6</sup>. En el ámbito de la investigación histórica ha ocurrido algo semejante hasta hace muy poco: este tema se ha comenzado a investigar con mayor atención en las últimas décadas y por tanto buena parte de esta información aún no ha llegado a las escuelas.

En clase de historia se explican sobre todo los acontecimientos relacionados con aspectos políticos y de institucionalización del nuevo régimen democrático. Pero apenas se da información sobre cómo se extendió y afianzó este proceso de democratización en la sociedad española. En mi opinión, el tema de la memoria histórica debería conectarse con la interpretación que realizamos de la transición. Es necesario reflexionar acerca de cómo fue el proceso de transición a la democracia y el papel que la memoria histórica tuvo en ese proceso. Nuestros alumnos muestran gran interés por esta etapa de nuestra historia, tienen muchas preguntas sobre una época que conocen sobre todo a través de lo que les han contado en sus casas, o lo que han visto en alguna serie de televisión. Para responder a sus preguntas es necesario profundizar más en la explicación sobre el proceso de transición a la democracia.

### **3 Aportaciones del trabajo sobre la memoria a nuestra asignatura**

La enseñanza de la historia de las últimas décadas de este país es un contexto apropiado para tratar el tema de la memoria histórica. El trabajo sobre la memoria tal y como se plantea en estas páginas no supone una mera transmisión de informaciones que hasta ahora no se habían transmitido, sino que pretende un acercamiento a diversas fuentes e interpretaciones a fin de realizar una reflexión crítica sobre el tema. Nuestro objetivo no es sólo transmitir conocimientos, sino ayudar a comprender la complejidad del pasado y reflexionar sobre los procesos de democratización en las sociedades contemporáneas.

Las iniciativas llevadas a cabo en diversos centros educativos durante los últimos años indican el interés creciente que existe en la recuperación de la me-

---

6 Las páginas dedicadas a la transición en los libros de texto oscilan entre un 2,9 y un 7,4% del total de páginas de cada libro. En comparación con lo que se dedica al siglo XX, el espacio dedicado a la transición ocupa un 12,5 %, por debajo del 13,3 % que los manuales dedican a la época posterior. Destaca un mayor espacio dedicado a la transición en las últimas ediciones de los manuales.

moria histórica y en el trabajo sobre la memoria en las escuelas. Cabe mencionar distintos tipos de iniciativas: muchos centros organizan charlas con protagonistas de la época o con investigadores que trabajan sobre el tema de la recuperación de la memoria; en otros casos se realizan visitas a lugares de memoria como el campo de internamiento de Gurs; algunos centros han llevado a cabo proyectos de recuperación de la memoria a través del trabajo con fuentes orales (Elkarren artean, 1995). Un tipo de iniciativa que no es muy habitual pero que resulta muy interesante es la utilización de expresiones artísticas para el trabajo sobre la memoria. En un instituto de Arratia los alumnos crearon un grupo de música y recogieron una serie de canciones de la época como homenaje a la compañía Arratia que participó en la guerra<sup>7</sup>. En la ikastola de Anoeta han participado recientemente en un proyecto europeo, *Sharing European Memories*, en el que a través de distintas expresiones artísticas contaban la historia reciente de su pueblo<sup>8</sup>. De cara al futuro, se deben utilizar mejor los recursos de que disponemos para este tipo de trabajo sobre la memoria: visitar museos, centros de interpretación y exposiciones; promover conversaciones con aquellos que vivieron las épocas estudiadas; realizar pequeñas investigaciones sobre lugares de memoria...

Atendiendo al currículum actual, la reflexión acerca de los acontecimientos del siglo XX y el papel que la memoria histórica ha adquirido en nuestras sociedades contemporáneas puede contribuir a la enseñanza basada en competencias. Los alumnos pueden trabajar y desarrollar competencias generales como aprender a convivir –es decir, aprender a mantener interrelaciones positivas y a utilizar el diálogo y la negociación en situaciones de conflicto- y aprender a aprender y a pensar –desarrollando el pensamiento crítico- a través de proyectos en los que se trabaja sobre la memoria. Por lo que respecta a las competencias básicas, se espera de los alumnos de segundo de bachiller que comprendan la complejidad de la historia, así como que conozcan la existencia de debates historiográficos y las diversas maneras de acercarse al pasado. Entre los objetivos de esta asignatura están el conocer las raíces históricas de la sociedad actual, de sus retos y conflictos, así como valorar los esfuerzos de individuos y grupos por defender la mejora de las condiciones de vida, la consolidación de una sociedad democrática y la igualdad entre hombres y mujeres.

A través de pequeños proyectos de investigación de historia local los alumnos pueden trabajar por la consecución de estos objetivos. Hacerles trabajar sobre

7 Ver Juan Rekalde: *Memoria ala ahaztura historikoa?* Documento pdf en Internet (<http://www.mendealde.com/modulos/usuariosFtp/conexion/archi377A.pdf>)

8 Más información sobre el proyecto *Sharing European Memories* en: <http://www.sharingmemories.eu>

la memoria histórica con documentos, entrevistas, fotografías, etc. resulta más productivo que incluir informaciones que los alumnos deban aprenderse para el examen. Gemma Tribó (2005, pp.216-217) defiende la importancia de enseñar historia investigando y enseñar a investigar para mejorar la didáctica de la historia. Para Tribó, es recomendable que los alumnos aprendan a aplicar el método científico en investigaciones del entorno próximo como camino para asumir la autonomía cognitiva y, de este modo, aprender a transformar la información en conocimiento, habilidad necesaria en la sociedad red. Por otra parte, el trabajo con fuentes del entorno ayuda a los alumnos a construir y a organizar el mapa temporal y espacial personal y a situarlo dentro del espacio y el tiempo colectivos facilitando así la comprensión de la complejidad social que le ha tocado vivir y su socialización como ciudadano. Junto con el trabajo en archivos propuesto por Tribó, proyectos de historia oral como los mencionados más arriba contribuyen de manera importante al trabajo realizado en nuestras clases: los alumnos utilizan diversas fuentes y aprenden a contrastarlas y utilizarlas de manera crítica. Por otra parte, se promueve la comunicación entre distintas generaciones. Además, analizar épocas conflictivas y tratar de explicar las distintas posturas que los diversos grupos adoptan les ayuda a reflexionar sobre los conflictos y su resolución.

Proyectos de este tipo puede ayudar a los alumnos a comprender que hay distintas interpretaciones sobre el pasado, y que una cosa es lo que ha sucedido y otra la manera en que quienes lo vivieron lo recuerdan y transmiten a las sucesivas generaciones. Los alumnos tienen la oportunidad de aprender a reflexionar sobre cómo recuerdan las sociedades, y que distintos grupos dentro de esas sociedades pueden cultivar memorias diferentes, las cuales deben aprender a convivir. Asimismo tendrán la oportunidad de ver hasta qué punto la historia está relacionada con debates políticos y situaciones actuales, siendo más conscientes de la estrecha relación existente entre pasado y presente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bernecker, W. y Brinkmann, S. (2006). *Kampf der Erinnerungen. Der Spanische Bürgerkrieg in Politik und Gesellschaft (1936-2006)*. Nettersheim: Verlag Graswurzelrevolution.
- Boyd, C.P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la guerra civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá (dir.), *Memoria de la guerra civil y del Franquismo* (pp.79-100). Madrid: Taurus.
- Colmeiro, J.F. (2005). *Memoria histórica e identidad cultural. De la posguerra a la postmodernidad*. Madrid: Anthropos.
- Cuesta, J. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*. Madrid: Alianza.

- Elkarren artean (1995). Zubieta 1931-1936. Errepublikak eta 1936ko gerra Baztan-Bidasoan. Ahozko dokumentuak. Zarauz: Itxaropena.
- Hobsbawm, E.J. (1989). La era del Imperio (1875-1914). Barcelona: Labor.
- Johansson, R. y Berggren, L. (2003). What part does the story of the past play in the struggle for the future? - Images from Swedish textbooks 1945-2000. Trabajo presentado en la Fifth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network (Alistair Ross, red.): A Europe of many cultures.
- Mätzing, H. (2004). Die Diktatur als Gegenstand historischer «Meistererzählungen»: Spanische Schulbücher vor und nach 1975. En C. Ruchniewicz y S. Troebst, Diktaturbewältigung und nationale Selbstvergewisserung. Geschichtskulturen in Polen und Spanien im Vergleich (pp. 113-119). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Molinero, C. (2006). Lugares de memoria y políticas de memoria. En: F. Gómez Isa (dir.), El derecho a la memoria (pp. 295-310). Zarauz: Itxaropena.
- Passerini, L. (2006). Memoria y utopía. La primacía de la intersubjetividad. Valencia: Universitat de Valencia.
- Pérez Garzón, J.S. (2000): La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder. Barcelona: Crítica.
- Tribó, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Barcelona: Horsori.

# Los manuales escolares de historia en los territorios de Vasconia: cuestiones metodológicas

Rafael López Atxurra  
*Universidad del País Vasco*  
[rafael.lopeztxurra@ehu.es](mailto:rafael.lopeztxurra@ehu.es)

## Resumen

El valor del libro de texto es, cada vez más patente, tanto como objeto de uso escolar como de objeto de investigación. En este trabajo planteamos las preocupaciones teóricas y los presupuestos metodológicos necesarios para abordar el origen y evolución de los libros de texto de historia en los territorios de Vasconia. Más concretamente, se trata de subrayar algunas cuestiones preliminares que debemos tener en cuenta a la hora de indagar el tratamiento que los manuales producidos en dichos territorios han dado a los contenidos de enseñanza-aprendizaje de la Hª del País Vasco y de la historia en general.

El trabajo se contextualiza en unos referentes epistemológicos más amplios, ya que la investigación sobre el origen y evolución de libros de texto de historia se entrecruza con las preocupaciones formuladas en el ámbito de la didáctica de la historia, la historia de la educación o la historiografía. Por último, el análisis de las fuentes y de los estudios realizados sobre libros de texto en los diferentes territorios de Vasconia nos lleva a concluir que hay un amplio territorio de exploración necesitado de un proceso de catalogación y de investigación especializada

## Abstract

The value of textbooks is becoming increasingly evident, both as regards their use in schools and their use as research objects. This study presents the theoretical concerns and methodological assumptions required to study the origin and evolution of history textbooks in the Basque region. More specifically, the aim is to highlight certain preliminary questions that should be taken into consideration when analyzing the way in which the textbooks produced in this region have dealt with the teaching-learning contents related to both the history of the Basque Country and history in general.

The study is contextualized in a broader epistemological framework, since research into the origin and evolution of history textbooks is intertwined with the concerns expressed in the field of history teaching, the history of education and historiography. Finally, the analysis of sources and other studies carried out on textbooks in the different areas of the Basque Country and Navarra, leads to the conclusion that there is still a large area of exploration requiring both cataloguing and specialist research.

## Introducción

El valor del libro de texto como producto cultural, hoy en día, es cada vez más patente y se mueve entre un espectro que va desde la librería de viejo hasta la gran

producción editorial. Pero, la preocupación educativa sobre la naturaleza y empleo de los libros de texto de historia se remonta a finales del siglo XIX (Altamira, 1895, pp. 322-357). La explotación de los libros de texto como objeto material de investigación tiene, a su vez, una tradición que se remonta al segundo tercio del siglo XX, siendo las décadas del setenta y ochenta cuando se inicia un mayor despliegue (Colas Bravo, 1989, p. 41), fechas en las que se inician las primeras investigaciones en el campo de los libros de texto de historia de bachillerato. La incorporación de esta temática al campo de investigación del área de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales fue planteada en 1987 en el seno de la asociación universitaria de esta área por los profesores de la Escuela de Magisterio de Navarra bajo el prisma de «la historia de la enseñanza de la geografía y de la historia tanto a nivel estatal como en las distintas Comunidades Autónomas» (Benejam y Pages, 1987, p.6). De este modo, la historia de los manuales se entronca en el marco más amplio de la historia del currículum y de la historia de la enseñanza.

La indagación de los orígenes y evolución de los textos escolares nos sitúa ante el conocimiento de un recurso clave del proceso de producción y de transmisión del conocimiento histórico escolar. En cierto modo, nos hallamos ante la arqueología del saber didáctico representado en los libros de texto. Estimamos que este ámbito de conocimiento debiera ser objeto de reflexión crítica en los procesos de formación, a fin de capacitar a los docentes en el análisis de las diferentes formas de pensamiento didáctico y las prácticas que se derivan de la misma.

Por lo tanto, la investigación sobre el origen y evolución de libros de texto de historia no es ajena al campo de preocupaciones que se formulan en el ámbito de la didáctica de la historia, tales como las finalidades educativas de la enseñanza de la historia, los criterios de selección, las formas de secuenciación y estructuración de los contenidos, o la relación entre tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje y formas de pensamiento histórico. Tampoco es ajena al campo de preocupaciones que se generan en la comunidad de historiadores. Las cuestiones historiográficas sobre tipos de historia, el influjo de las diferentes escuelas historiográficas, las imágenes y el imaginario transmitido por la narración histórica, el concepto de verdad histórica como referente del saber a enseñar, el relativismo del conocimiento historiográfico, por ejemplo, son temáticas que subyacen en la investigación sobre libros de texto de historia. En realidad, la investigación en torno a los libros de texto se sitúa en un terreno fronterizo abierto a las influencias metodológicas y a las preocupaciones y problemas planteados en diferentes disciplinas, dando lugar a una rica reflexión teórica (Valls, 2007 a,b; 2008). Así, por ejemplo, el objeto libro de texto es la fuente para el análisis genealógico del currículum y el instrumento que puede aglutinar las preocupaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia de la Educación desde una perspectiva crítica (Romero Morante y Luís Gómez, 2003).

Por lo tanto, el análisis de los textos escolares de historia puede plantearse en dos ámbitos. El primero de ellos es el de la investigación básica. El objetivo primigenio de este tipo de investigación es recuperar la memoria del saber escolar, a fin de tomar conciencia tanto de su evolución, como del valor y los usos dados al conocimiento histórico en el ámbito escolar. Estos trabajos se sitúan en el marco de los debates y problemas planteados por la comunidad científica. El segundo ámbito es el de la investigación aplicada a la formación de profesores. Esta expectativa orienta el trabajo de investigación hacia el estudio de las *limitaciones y potencialidades* de los libros de texto y de los materiales curriculares. Bajo esta perspectiva se trataría de ubicar los textos en el marco sociopolítico, en el contexto de producción historiográfica y en el ámbito de su uso escolar a fin de desvelar entre otros aspectos: a) las formas de producción del conocimiento, b) los elementos estructurantes del discurso histórico escolar, c) los mitos y las ideologías d) las distorsiones y las ocultaciones, d) los objetivos subyacentes, e) los elementos curriculares orientados a los procesos de renovación, f) los roles que impulsa y desempeñan los profesores y alumnos.

A lo largo del ejercicio docente de estos años el empleo de textos de manuales de historia que han servido para ejemplificar diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje (el enciclopedismo positivista, el positivismo metódico, la perspectiva alternativa de la ciencia, el enfoque crítico) nos ha permitido ver los diferentes modos en el que el conocimiento (histórico) se presenta en el aula. Algunos ejemplos extraídos de manuales editados en el País Vasco y Navarra nos ha suscitado el interés por ampliar y profundizar el territorio de los orígenes y evolución de los manuales en los territorios de Vasconia, con el fin de dotarnos de fuentes próximas para su uso crítico en la formación de formadores.

## Los objetivos

El objetivo de este trabajo se centra en plantear las preocupaciones teóricas y los presupuestos metodológicos e historiográficos necesarios para abordar el origen y evolución de los libros de texto de historia en los territorios de Vasconia. Más concretamente, se trata de plantear las cuestiones que debemos tener en cuenta a la hora de indagar el tratamiento que los manuales producidos en dichos territorios han dado a los contenidos de enseñanza-aprendizaje de la historia del País Vasco y de la historia en general.

La investigación llevada a cabo en las últimas décadas sobre libros de texto se ha centrado fundamentalmente en aquella que vehicula la historia nacional del Estado-nación de cara al fomento de la identidad nacional. Estos trabajos han



puesto de manifiesto el problema de la «nación ocultada» (López Facal, 2000) y la necesidad de enseñar la historia en clave de «convivencia plurinacional» (López Facal, 2002) o de convivencia ciudadana que permita inventar el futuro abriendo el horizonte de posibilidades de actuación cívica e histórica (López Atxurra, 2007).

## **Cuestiones de investigación: Interrogantes y problemas**

El tema de la «nación ocultada» planteado por López Facal nos sugiere, desde la periferia de la Estado-Nación, una serie de preguntas o cuestiones que surgen ante tal fenómeno. En primer lugar, debemos esclarecer qué vida intelectual y educativa hay tras esa «nación ocultada». Es cierto que la imagen del estado autoritario centralista vigente durante un periodo largo del siglo XX nos sugiere una historia unitaria en los libros de texto, pero fosilizar esta idea y convertirla en atemporal nos impide ver otros periodos. Por lo tanto, cabe plantear si es cierta esa imagen para todo el periodo que se inicia con la enseñanza obligatoria (1857) o si, por el contrario, ha habido presencia de otras historias y, en concreto, qué otras historias. Para que haya tenido lugar esa presencia, cabe preguntarse si hubo producción de libros de texto en los territorios vascos. Mas concretamente podemos plantearnos si se produjeron libros de texto que recogieron explícitamente algunos contenidos sobre la historia vasca o que incluso se centraron en la historia vasca. En caso afirmativo ¿cual es el tipo de presencia de la historia vasca en los manuales de enseñanza? ¿Dicha presencia es marginal o tiene cierto peso? ¿Se formula dicha historia de forma aislacionista o se articula en historias de carácter más general?

Si es que ha tenido lugar otra producción historiográfica escolar, distinta a la del Estado-nación, ¿a qué finalidades responde? ¿quiénes son sus autores? ¿en qué contextos se produce? ¿en qué contextos se retrocede en dicha producción? ¿El franquismo impidió la temática histórica propia del país en los libros de texto?

La producción de libros de texto de contenido histórico que se publican en Vasconia ¿qué relación tienen con las producciones historiográficas dominantes en el País Vasco y Navarra? ¿hay diversidad de enfoques ideológicos? ¿qué relación tienen con la constelación de ideologías presentes a lo largo de la historia contemporánea? ¿o hay predominio de alguna de ellas?

También cabe preguntarse si se ha elaborado una historia nacional vasca en los libros de texto y si esta ha sido la forma dominante de presentación. O si, por el contrario, han existido otras perspectivas en la forma de configurar la historia y cuáles son.

En cuanto a la lengua empleada en la escritura de los libros de texto cabe plantearse en cuál de las lenguas habladas se escribieron dichos textos. Asimismo,

ante la no existencia de un lenguaje unificado en el ámbito del euskera hasta fechas muy avanzadas del siglo XX, podemos preguntarnos si tal hecho impidió la elaboración de libros de texto de historia en esa lengua. O si por el contrario se produjeron textos en alguno de los dialectos del euskara.

## **Desvelando sesgos y actitudes**

Para dar una respuesta adecuada a esta serie de cuestiones debemos esclarecer ciertas ideas-obstáculo muy enraizadas en la mentalidad popular, por ejemplo de los futuros maestros y maestras, desvelando los mecanismos que subyacen en las mismas. Así, cuando nos dirigimos al alumnado de magisterio y le preguntamos cuando creen que han surgido los primeros libros de texto que han reflejado la historia y la geografía del País Vasco, recogemos las siguientes respuestas.

Para una gran mayoría, dichos textos se ha producido tras la muerte de Franco (1975).

Un grupo de alumnos reducido se inclina por ubicar los orígenes en los últimos años del franquismo, es decir a comienzos de la década del setenta.

Por último, algunos alumnos aislados retrotraen los inicios a la etapa de la II república, es decir, a los años 30.

Para sostener la primera hipótesis aducen como argumentos el advenimiento de la democracia, el estatuto de autonomía y la consolidación de las escuelas vascas. En fechas anteriores se ve imposible a causa especialmente de la represión franquista. Como se puede observar este tipo de respuesta está ligada a las vivencias escolares del presente próximo del alumno, ya que recuerdan que ciertos contenidos que han estudiado en la escuela tiene relación con contenidos de geografía e historia del País Vasco.

Aquellos que mantienen la segunda hipótesis, avalan su postura con ciertos recuerdos escolares en los que se celebraba la fundación de la ikastola y haciendo cálculos sitúan sus orígenes a comienzos de la década del setenta. En cuanto a los libros de texto suponen que habría ciertas dificultades, pero en general apenas tienen información concreta.

En cuanto a aquellos pocos alumnos que mantienen la tercera hipótesis, esta no deja de ser una intuición. En este caso recuerdan de los estudios de bachillerato que hubo en la segunda república un gobierno vasco, un estatuto de autonomía y se imaginan que habría escuelas vascas y, por lo tanto, algunos libros de texto.

Si analizamos estas tres hipótesis o intuiciones alternativas, dadas por los alumnos de magisterio, observamos las siguientes cuestiones. Por una parte, la escasa profundidad temporal de la memoria histórico-cultural, caracterizada por su superficialidad y su vinculación al presente cercano. Por otra parte, dichas hipó-

tesis conducen a este tipo de percepción: los productos culturales destinados a la escuela que han recogido contenidos de geografía e historia del País Vasco han sido producidos por las últimas generaciones.

Si queremos profundizar en la memoria histórica de la génesis de los textos escolares y si queremos que este trabajo sirva para aportar instrumentos de reflexión crítica en la formación de los nuevos docentes, ya sean de primaria o secundaria, debemos desvelar los mecanismos subyacentes en las hipótesis precedentes, al tiempo que también tomamos conciencia de las diferentes actitudes que podemos tener ante el pasado.

En la primera hipótesis no hay un pasado en el que reconocer unos antecedentes. Mas bien predomina la idea de que todo ha surgido en un tiempo próximo a nuestro presente a través de las generaciones que aún viven. Ello nos sitúa ante una actitud fundamentalmente presentista, así como ante el peligro del adanismo, es decir, «el hábito de comenzar una actividad cualquiera como si nadie hubiera ejercitado anteriormente», según la definición que da de dicho término la Real Academia Española. Mantener esta actitud conlleva una serie de problemas tanto en la formación de nuevos docentes, como en la práctica de la investigación, ya que sugiere que no tiene gran sentido mirar al pasado. Desde esta posición en el pasado no hay nada que pueda ser valorado o que pueda servir de elemento de contraste. Mas bien el presente continuo que mira a modelos futuros es el único punto de referencia válido. Bajo este prisma del adanismo la producción de textos escolares en los territorios de Vasconia no comienza mas que con el Estado de las Autonomías.

Una segunda actitud ante el pasado observa ese pasado como un tiempo de impotencia y de negación, con un horizonte de posibilidades escaso o nulo para la producción de textos escolares en el País Vasco y realizados desde el prisma cultural del país. Así, la producción escolar en lengua vasca se ve como algo imposible en épocas anteriores, especialmente por causas ideológico-políticas, tales como la dictadura franquista. Un acercamiento al pasado desde esta actitud da más importancia a la descripción de las etapas oscuras precedentes que a los hitos que han podido abrir camino en ellas. Así, desde esta perspectiva, la memoria que se recupera no es tanto la de los pasos que van abriendo camino, como la de los momentos memorables de la represión, es decir, las normas y prohibiciones que impiden cualquier desarrollo en el ámbito educativo. A modo de ejemplo señalar que el proyecto educativo Saioka, que nutrió de libros de texto a las ikastolas en todas las áreas de conocimiento de primaria y que se materializó a lo largo de la década del setenta, sigue sin tener un estudio monográfico<sup>1</sup>.

1 Saioka aglutinó, en torno a un proyecto de renovación educativo, a personas de diferente trayectoria ideológica.

Una tercera actitud sería la de situar la génesis de libros de texto en cada periodo histórico, analizando los problemas y circunstancias de la producción de cada momento, observando las dificultades, los pasos dados, los sujetos o empresas que los impulsan o las influencias historiográficas y didácticas que se detectan en la forma de materializar los libros de texto.

## **Fuentes e historiografía**

Una de las primeras cuestiones o dificultades que se nos muestran al analizar las fuentes es la carencia de repertorios específicos, es decir, catálogos de libros de texto de historia publicados en los territorios de Vasconia. No parece que este haya sido un tema de interés hasta fechas recientes, ya que en las primeras guías para la investigación de historia de la educación en el País Vasco no aparecía ningún epígrafe dedicado a libros de texto o manuales de enseñanza (Davila Balseira, Rodríguez Bornaetxea y Arpal Poblador, 1986).

A fin de indagar en este campo, entre las fuentes a consultar, en primer lugar se hallan los repertorios bibliográficos (Bilbao, 1976-1981; Perez Goyena, 1947-1964; Amezaga, 1984-1996) y los catálogos de bibliotecas públicas de Euskal Herria.. También es preciso tener en cuenta las bibliotecas de Universidades privadas como la de Deusto y más concretamente el fondo del Instituto de Estudios Vascos.

Frente a la invisibilidad de los textos escolares dirigidos a la enseñanza de la historia, la visibilidad es relativamente mayor cuando hablamos de libros de texto en general. Así, el *Catálogo de Obras Didácticas Infantiles 1800-1976*, publicado con ocasión del II Congreso Mundial Vasco celebrado en Bilbao (Arrien, Akesolo y Granja, s.a ). se centra fundamentalmente en los libros de texto publicados en lengua vasca, dejando un amplio territorio, el de las publicaciones en las otras lenguas que se hablan en los territorios vascos, el español y el francés. Asimismo, otros trabajos publicados a modo de cronología de la historia de la educación (López Atxurra, 1995) o *guía bibliográfica*, (Jiménez, Guibert et al., 1994) constituyen intentos de aproximación general al mundo de los libros de texto. Una publicación más centrada en el área de geografía, historia y ciencias sociales, aunque limitadas al territorio de Navarra, es la *guía documental y de recursos* (Guibert, 1993).

## **Los estudios sobre los libros de texto en el País vasco y Navarra**

La investigación sobre libros de texto tiene sus antecedentes en una serie de trabajos de finales de los ochenta sobre los enfoques historiográficos e ideológicos de ciertos contenidos históricos presentes en los manuales escolares que

median entre 1876 y 1976. Dichos trabajos empezaron a publicarse a partir de los años noventa en revistas científicas de Navarra (López Atxurra, 1990a, 1994) y en una publicación conmemorativa oficial de la Comunidad Autónoma Vasca (López Atxurra, 1990b). No obstante, los estudios sobre «la historiografía educativa en el País Vasco» realizados al final de dicho periodo, todavía no recogían un apartado específico sobre la investigación sobre libros de texto (Dávila Balsera, 1997).

En la década del noventa y comienzos del siglo XXI empiezan a ser más abundantes los trabajos, sobre todo en Navarra (Guibert, 1996; Albisu y Guibert, 2000; Felones, 2001), destacando por el impulso que da al estudio de los manuales, dentro de la línea del proyecto Manes, los trabajos de Soto Alfaro (2001 y 2005a) que continúan con temáticas como la imagen de la infancia en los manuales de primera enseñanza de los siglos XIX y XX (Soto, 2005b), la renovación didáctica de los manuales durante la segunda República (Soto, 2006) o la pervivencia de un libro texto liberal en un contexto ideológico diferente (2005c).

En la Comunidad Autónoma Vasca los trabajos de investigación sobre libros de texto presentan las siguientes orientaciones. En una de ellas, hay una mirada histórica a la cuestión, pero centrada sobre todo en los libros de texto en euskera publicados hasta la segunda república (Dávila Balsera, 1996, 2004). Una segunda línea se apoya en las preocupaciones sobre la imagen de País Vasco y el tipo de contenidos culturales vascos que recogen los libros de texto, especialmente los de las últimas décadas (Bilbao, 2003; Ezkurdia, 2004 y Perez Urraza, 2005). Por último, una tercera línea de trabajo se ha centrado en el análisis de contenidos sociopersonales explicitados en los libros de texto y que está orientados a la educación para la ciudadanía. Esta línea se ha desarrollado en dos proyectos de investigación. En el primer proyecto, centrando en *la socialización y el desarrollo de habilidades / valores sociopersonales en los libros de texto del área de sociales en la educación obligatoria* (López Atxurra y de la Caba Collado, 2001a, 2002a, 2002b) también se ha indagado sobre *los contenidos relacionados con el mundo laboral* (López Atxurra y de la Caba Collado, 2001b) o el modo de presentar *las identidades* en los libros de texto (López Atxurra y de la Caba Collado, 2001c).

En el segundo proyecto que versaba sobre *las actividades de participación y convivencia en los libros de texto del conocimiento del medio: un instrumento orientado a la educación de la ciudadanía* (López Atxurra y de la Caba Collado, 2003a), también se ha investigado sobre el uso de *los derechos humanos* como estrategia de educación para la ciudadanía (López Atxurra y de la Caba Collado, 2003b), *las actividades de interacción en grupo* (López Atxurra y de la Caba Collado, 2004), *las actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía* (de la Caba Collado y López Atxurra, 2005a), *la contribución del currículo a las relaciones familia-escuela-comunidad* (de la Caba Collado y López Atxurra,

2005b), el trabajo de grupo (de la Caba Collado y López Atxurra, 2005), los contenidos para una ciudadanía democrática en los libros del conocimiento del medio (de la Caba Collado y López Atxurra, 2006).

## Conclusiones

1. Hay un largo recorrido temporal, que se inicia en 1750 y termina en nuestros días, que está a falta de estudios en lo que a producción de libros de texto de historia se refiere en el ámbito de Vasconia. Dicha producción debe tener en cuenta tanto las historias de la «nación ocultada» como de la nación-estado hegemónica. Esa trayectoria se inicia con obras de autor como el compendio de *Historia de España* de Duchesne traducida por el Padre Isla en Pamplona entre 1747 y 1747 y utilizada como texto de enseñanza por los jesuitas de Pamplona y Bilbao (Malaxechevarria, 1926: 235, 254, 524), y termina con los trabajos de autoría colectiva realizados en el entorno de la producción editorial industrializada de nuestros días.

2. Se requiere realizar un proceso de catalogación detallado de la producción de libros escolares dirigidos a la enseñanza obligatoria y a la posobligatoria. Dicho proceso, comienza por los libros de texto de historia y geografía, pero continua con otro tipo de producción como los libros de lecturas, atendiendo a las diferentes lenguas en las que se han editado (español, francés euskara).

3. Es preciso ubicar la génesis y el desarrollo de estos libros de texto en los diferentes contextos que inciden sobre dicho desarrollo: la legislación de la enseñanza, la política educativa de los libros de texto, el estado de los saberes disciplinares de referencia, las propuestas pedagógicas hegemónicas y alternativas vigentes, así como la sucesión de los diferentes contextos socio-histórico e ideológicos que impulsan u obstaculizan la producción de manuales en los territorios de Vasconia.

4. El programa de investigación no debe alejarse del campo de preocupaciones didácticas que nos ocupan tanto en la formación inicial como en la permanente. Entre las cuestiones que deben ser objeto de análisis debemos mencionar las diferentes finalidades sobre las que se estructuran los textos escolares de historia, las memorias e identidades que vehiculan (las imágenes del grupo de referencia y de los otros), la naturaleza y forma de organización de los contenidos escolares, así como su relación con el saber de referencia y los enfoques historiográficos subyacentes, el peso de las etapas históricas y las imágenes que se construyen a través de las mismas, las escalas socioespaciales que se presentan (su articulación o aislamiento), los marcos explicativos o las pautas y estrategias empleadas, observando su aproximación o alejamiento de los usos didácticos vigentes en cada periodo.



5) Por último, estimamos que la investigación sobre los libros de texto de historia producidos en un entorno concreto posee dos virtualidades: Por una parte, puede aportar conocimientos empíricos a una línea de trabajo actualmente reconocida enriqueciéndola, haciendo de esta forma posible una historia comparada de los manuales escolares de historia. Por otra parte, aporta elementos para la reflexión didáctica y el desarrollo de la conciencia profesional, dotando a los docentes un instrumento de análisis, ejercicio y evaluación de las posibilidades y limitaciones de los libros de texto de historia

## BIBLIOGRAFÍA

- Albisu, S. y Guibert, E. (2000). Textos escolares en Navarra: el caso de la Geografía de Navarra y el de la Historia de Navarra. En Alejandro Tiana Ferrer (Ed.), *El Libro Escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 377-381). Madrid: UNED.
- Amezaga, E. (1984-1996) *Autores Vascos*, 10 t, Bilbao.
- Altamira, R. (1895). El libro en las clases de historia. En *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez.
- Arrien, G.; Akesolo, L. y Granja, J.J. (s.a.). *Catálogo de Obras Didácticas Infantiles 1800-1976. II Congreso Mundial Vasco*. Bilbao.
- Benejam, P. y Pages, J. (1987). Líneas de Investigación Didáctica. En *I Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Salamanca.
- Bilbao, Jon (1976-1981). *Eusko Bibliographia. Enciclopedia General Ilustrada del País Vasco* (10 vols; 2ª ed.) San Sebastián: Editorial Auñamendi.
- Bilbao, B. (2003). *Curriculum eta Kultura Euskal Herrian*. Donostia: Utrisque Vasconiae.
- Colas Bravo, Mª P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, 7.
- Dávila Balsera, P. (1996). Los libros escolares en euskera. En A. Escolano, *Historia ilustrada del libro escolar en España*. (pp.599-620). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Dávila Balsera, P. (1997). La historiografía educativa en el País Vasco. En Narciso de Gabriel y Antonio Viñao Frago (eds.) *La Investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. (pp. 117-129). Barcelona: Ronsel.
- Dávila Balsera, P. (2004) Los Libros de texto en euskera hasta 1937. *Euskonews*. <http://www.euskonews.com/0250zbnk/gaia25004es.html>.
- Dávila Balsera, P.; Rodríguez Bornaetxea, A. y Arpal Poblador, J. (1986). *Guía temática y bibliográfica para la investigación de historia de la educación en el País Vasco*. San Sebastián: Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.
- De la Caba Collado, Mª A. y López Atxurra, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (2), 205- 228.



- De la Caba Collado, M<sup>a</sup> A. y López Atxurra, R. (2005a). Group-work in primary education: an analysis of textbooks in Spain. *International Review of Education*, 51 (5-6), 439-458.
- De la Caba Collado, M<sup>a</sup> A. y López Atxurra, R. (2005b). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación*, 336, 376-396.
- De la Caba Collado, M<sup>a</sup> A. y López Atxurra, R. (2005). La contribución del currículo escolar de conocimiento del medio a las relaciones familia-escuela-comunidad. En Martínez-González, R. A.; Pérez-Herrero, M<sup>a</sup> del H. y Rodríguez Ruiz, B. (ed.) *Family-School Community Partnerships Merging into Social Development*. Oviedo.
- Ezkurdia, G. (2004). *Curriculum eta ingurunea Euskal Herrian*. Donostia: Notitia Utriusque.
- Felones Morras, R. (2001). La elaboración de textos de geografía e historia de Navarra para la educación secundaria: Estado de la cuestión. En *Primer encuentro sobre historia de la educación en Navarra* (pp. 311-325). Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Guibert Navaz, E. (1993). *Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales de Navarra. Guía Documental y de Recursos*. Pamplona: MEC-Gobierno de Navarra.
- Guibert Navaz, E. (1996). Textos escolares de Historia de Navarra (siglos XIX-XX): un análisis transpositivo del saber histórico. En *IX Coloquio de Historia de la Educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Granada
- Jiménez Goicoa, M<sup>a</sup> B.; Guibert Navaz, E.; Berruezo Albeniz, R.; Ema Fernández, F.J.; Gastón Burguete, O. y Aincia Arrese, A.I. (1994). *La educación en Navarra siglos XIX y XX. Guía bibliográfica*. Pamplona: Ipar.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2004). Actividades de interacción en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 103-121.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2003a). Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria del Conocimiento del Medio. *Innovación Educativa*, 13, 73-84.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2003b). Los derechos humanos en los libros de primaria del conocimiento del medio: una estrategia de educación de la ciudadanía. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, G<sup>a</sup> e Historia*, 35, 54-64.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2002a). Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el currículo del conocimiento del medio (primer ciclo). *Revista de Educación*, 327, 287-304.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2002b). La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (1), 69-82.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2001a). Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 218, 121-141.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2001b) Contenidos sociopersonales en torno al mundo laboral en los libros de texto del conocimiento del medio (1º y 2º ciclo de primaria). En *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del*

- conocimiento. *X Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 275-280). A Coruña: Aidipe.
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado M<sup>a</sup> A. (2001c). Las identidades en los libros de texto del conocimiento del medio. En J. Estepa, F. Frieria, R. Piñeiro. (Eds.) *Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 385-397). Oviedo: AUPDCS.
- López Atxurra, R. (2007). La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. En Mercedes Arbaiza y Pilar Perez Fuentes (Eds.) *Historia e identidades nacionales. Hacia un pacto de ciudadanía vasca* (pp.166-187). Bilbao: SRB.
- López Atxurra, R. (1995). Cultura, educación y estudios vascos: hitos para la recuperación de nuestra memoria histórica. En *XII Congreso de Estudios Vascos* (pp. 55-81). San Sebastián: Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos,
- López Atxurra, R. (1994). Las instituciones forales en los libros de texto. La Historia como medio para una educación en la cultura política y participativa. *Príncipe de Viana*, 201, Enero-Abril, 59-86.
- López Atxurra, R. (1990a). La I guerra carlista y la ley del 25-X-1839 en los textos escolares (1876-1979): Un ensayo sobre la reproducción de las ideologías. *Boletín del Instituto Gerónimo Uztariz*, 4, 59-80.
- López Atxurra, R. (1990b). Conocimiento historiográfico y currículum escolar: La I guerra carlista en los libros de texto (1978-1986). En Agirreazkuenaga, J. (ed.) *150 años del Convenio de Bergara y de la ley del 25-X-1839* (pp. 405-430). Vitoria: Parlamento Vasco.
- López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En J. S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Riviere, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-159). Barcelona: Crítica.
- López Facal, R. (2002). Enseñar historia en convivencia plurinacional. *Gerónimo Uztariz*, 17/18, 49-57.
- Malaxechebarria, J. (1926). *La Compañía de Jesús por la instrucción del País Vasco en los siglos XVII y XVIII*. San Sebastián: Librería e Imprenta «San Ignacio de Loyola».
- Pérez Goyena, A. (1947-1964). *Ensayo de Bibliografía Navarra desde la creación de la imprenta en Pamplona hasta el año 1910* (9 vols.). Pamplona: Institución Príncipe de Viana de la Diputación Foral de Navarra.
- Pérez Urraza, K. (2004). *Curriculuma eta testuliburua Euskal Herrian*. Donostia: Notitia Utriusque.
- Romero Morante, J y Luís Gómez, A. (2003) La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. En Jiménez Eguizabal, A. et al. (coords) *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp.1009-1020). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos/ Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Soto Alfaro, F. (2001) Manuales escolares de primera enseñanza editados en Navarra de 1800 a 1980. En *Primer encuentro sobre historia de la educación en Navarra* (pp. 347-356). Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

- Soto Alfaro, F. (2005a). *Manuales escolares de primera enseñanza editados en Navarra de 1800 a 1912*. Madrid: UNED Ediciones.
- Soto Alfaro, F. (2005b). Imagen de la infancia en los manuales escolares de primera enseñanza editados en Navarra (1829-1979). En *XIII Coloquio de Historia de la Educación*. San Sebastián.
- Soto Alfaro, F. (2005). De liberal a conservador: la «adaptación» a las necesidades de su tiempo de un manual escolar editado en Navarra. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, 3, 159-189.
- Soto Alfaro, F. (2006). La renovación didáctica durante la segunda República: el caso de los manuales de instrucción primaria editados en Navarra. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, 4, 139-184.
- Valls Montés, R. (2007a). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls Montés, R. (2007b). Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración. En R.M<sup>a</sup> Avila Ruiz, R. López Atxurra, E. Fernandez de Larrea (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 499-512). Bilbao: AUPDCS
- Valls Montés, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.



# Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la Transición democrática en los manuales de Educación para la Ciudadanía

Rosendo Martínez Rodríguez<sup>1</sup>

*Universidad de Valladolid*

[roos\\_martinez@hotmail.com](mailto:roos_martinez@hotmail.com)

## Resumen

Historia y ciudadanía han mantenido hasta nuestros días una larga y estrecha relación, casi simbiótica, que conviene replantear y renovar ahora, ante los nuevos retos que suponen la creación de una nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía. La presente investigación, como parte de los trabajos realizados para el Proyecto TRADDEC, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en su convocatoria de proyectos I+D+I, pretende destacar el papel que los manuales de Educación para la Ciudadanía otorgan a un periodo como el de la Transición a la democracia, y si es que está siendo aprovechado, y de qué manera, en el desarrollo de determinados conceptos y competencias ciudadanas. Para ello, se ha procedido a la aplicación de una ficha de análisis de textos escolares, diseñada a tal efecto, en nueve manuales, cuyos primeros resultados se exponen en la siguiente comunicación.

**Palabras clave:** manuales escolares, didáctica de la historia, transición, educación y ciudadanía.

## Abstract

Since long until now, History and citizenship have kept a deep relation, almost symbiotic, suitable to rethink and renew now to confront the new challenges posed by the creation of a new subject so called «Educación para la Ciudadanía». The current investigation, as a part of the Works already undertaken for the TRADDEC Project, financed by the «Ministerio de Ciencia e Innovación» within its I+D+I program, pretends to underline the role that the «Educación para la Ciudadanía» textbooks give to the history period so called «Transition to Democracy» and see if its being exploited and how within the development of different concepts and citizenship skills. For this purpose, we have proceed to the implementation of an analytical form of textbooks, designed for this purpose, in nine manuals. The first results are presented in the following communication.

**Keywords:** textbooks, teaching, transition, education and citizenship.

1 Rosendo Martínez Rodríguez. Licenciado en Historia, Universidad de Valladolid. Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Universidad de Valladolid. Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Valladolid. Becario Proyecto I+D+I «Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno Ref. EDU2009-09775».

Proyecto TRADDEC: [www.uva.es/traddec](http://www.uva.es/traddec) / <http://traddec.blogspot.com>

## 1 Introducción

Es fácil recordar, y si no, basta con echar un vistazo rápido por las hemerotecas, el revuelo que causó la aparición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía hace apenas tres años. La nueva materia acaparó todo el protagonismo de la Ley Orgánica de Educación y demostró, una vez más, que las discrepancias ideológicas y culturales tienen su campo de batalla fundamental en la educación. Y es que hablar de materias que puedan ayudar a identificar y a valorar el mundo en el que vivimos, la sociedad en la que interactuamos, a situarnos ante los problemas y la toma de decisiones, y, por lo tanto –quizá inevitablemente– caracterizadas por una determinada carga cultural, es un tema que se presta a la polémica.

Pero esta característica no es nueva, y ni mucho menos exclusiva de la nueva asignatura, sino que ha estado presente y unida a la misma idea de educación pública desde sus comienzos, como creadora de las identidades nacionales<sup>2</sup>. En este sentido, la educación cívica, con diversos nombres («Formación del Espíritu Nacional», «Formación Ética y Cívica»...) se llegó a convertir en la «instrucción» (en el sentido de «adocctrinamiento»), de la que hicieron uso los regímenes autoritarios del siglo XX, también en España<sup>3</sup>, y recordemos que, en paralelo más o menos escolarmente aceptado, la misma asignatura de Historia cumplió durante mucho tiempo un importante papel en este sentido, como instrumento al servicio de la formación de una determinada ciudadanía<sup>4</sup>. Incluso hoy, difícilmente podríamos entender cualquiera de ambas disciplinas como una materia absolutamente neutral, y, sin embargo, a nadie se le ocurriría pensar –o eso esperamos– que haya que dejar de enseñar Historia. Y es que tanto la historia como la formación ciudadana, efectivamente, pueden cumplir ese papel que señalamos, pero también pueden jugar el papel radicalmente distinto, proporcionando las competencias necesarias para un análisis autónomo y crítico de la realidad en el contexto de una sociedad democrática.

La historia, como hace ya tiempo que se viene advirtiendo, bien puede ofrecer una visión estática y cerrada del pasado, como mera transmisora de información, pero también puede motivar un análisis evolutivo y multicausal, conectado con el presente y útil para el desenvolvimiento competencial de los alumnos y, por lo tanto, para su desarrollo social y ciudadano<sup>5</sup>.

- 2 BOLIVAR, Antonio. Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó. 2007. p 15-17.
- 3 GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro. Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Num. 15. Alicante, 2004.
- 4 PRATS, Joaquín. « La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. » Iber, nº 12, pp. 7-18. abril de 1997, p.9.
- 5 SOBEJANO SOBEJANO, Mª José y TORRES BRAVO, Pablo Antonio. Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana. Madrid: Tecnos, 2009.

Esa es la idea con la que partimos en esta investigación, y la que nos ha llevado a plantearnos la necesidad de estudiar el estado actual de esa relación entre historia y ciudadanía a través de estas dos preguntas generales: *qué* historia de la Transición aparece en los manuales de Educación para la Ciudadanía, y *cómo* contribuye, si es que contribuye, a la formación ciudadana.

Pero, ¿por qué la Transición a la democracia y por qué en los manuales? Pues lo primero porque este periodo histórico nos ofrece una información muy relevante en el *qué* se estudia, por ser una de las etapas con más incidencia en la política y la sociedad española en la actualidad, con visiones e interpretaciones historiográficas que marcan caminos ideológicos y formas de entender los problemas del presente<sup>6</sup>. Y lo segundo, en el *cómo*, porque su proceso puede ser entendido como un problema histórico del que se pueden, se deberían, extraer toda una serie de conceptos, habilidades y valores, tan útiles como necesarios en la formación ciudadana, tales como la búsqueda de consenso, la negociación, las cesiones o la misma participación ciudadana.

Y, finalmente, en cuanto a *por qué* indagar en los manuales, recordemos que los libros de texto son un campo fundamental de estudio no sólo por la tremenda importancia que hoy mantienen en el sistema educativo, ocupando y marcando la mayor parte del tiempo empleado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también por el papel que juegan en la selección cultural, de lo que se considera que debe o no debe ser enseñado<sup>7</sup>.

Veamos entonces lo que los textos de Educación para la Ciudadanía aportan a nuestro objetivo de estudio, el desvelar qué historia de la Transición se está enseñando y cómo se está aprovechando en la formación ciudadana.

## **2 Metodología**

El método para extraer la información de los manuales escolares ha sido la aplicación de una ficha de análisis. Esta ficha fue confeccionada por el equipo del proyecto TRADDEC<sup>8</sup> y validada por David Aceituno Silva<sup>9</sup> en un trabajo previo.

- 
- 6 MOLINERO, Carmen (Ed.). La transición treinta años después. Barcelona: Grup Editorial, 2006, p. 9.
- 7 MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila, 1999, pp. 116-119.
- 8 En las reuniones del equipo para la elaboración de la ficha participaron el Dr. Isidoro González Gallego, la Dra. María Sánchez Agustí y el Dr. Carlos Muñoz Labraña, junto con los doctorandos David Aceituno Silva, Gabriela Vásquez Leyton y Rosendo Martínez Rodríguez; como integrantes del Proyecto TRADDEC financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ref. EDU2009-09775.
- 9 ACEITUNO SILVA, David. Elaboración de una ficha para el análisis de de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía. EN: AVILA, Rosa, RIVERO, Pilar y DOMINGUEZ, Pedro (Coord) Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2010.



El objetivo, desde la primera reunión, fue el de elaborar una ficha de análisis que sirviera a los propósitos de dicho proyecto («Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno»), esto es, comprobar la presencia y puesta en valor de los procesos de transición a la democracia en los manuales de historia de ambos países.

Dado que el objetivo era el mismo que el de este trabajo, la adaptación de la ficha desde los Manuales de Geografía e Historia, para su aplicación en los Manuales de Educación para la Ciudadanía no ha variado sustancialmente el cuerpo ni las variables de estudio. Las diferencias vienen dadas fundamentalmente a la hora de interpretar la información, pues los parámetros a tener en cuenta no son los mismos en ambas asignaturas.

Así, por ejemplo, al no ser manuales de Historia, el periodo histórico nunca será tratado en sí mismo, es decir, como objetivo de estudio, sino que su análisis estará siempre condicionado por su papel dentro de un tema o unidad. Esta singularidad, sin embargo, refuerza el objetivo de comprobación de la presencia del periodo histórico en el ámbito educativo, ya que su aparición no será nunca una imposición del currículo, sino a una decisión ligada a opciones didácticas y de contenido, o de selección cultural por parte del autor.

En la tabla 1 resumimos las preguntas articuladoras de la ficha, y que responden a los parámetros del *qué* y el *cómo* defendidos en la introducción. Las dos últimas preguntas, 4 y 5, han sido incorporadas a la ficha para este análisis concreto de los manuales de Educación para la Ciudadanía.

Tabla 1. Preguntas articuladoras del estudio

Qué espacio ocupa la Transición en los manuales y su jerarquía.

Qué contenidos (hechos, personajes, instituciones y conceptos) se destacan.

Qué debates-modelos interpretativos del periodo se dan en el texto<sup>10</sup>.

Qué papel didáctico juega el periodo de la transición:

Según su narración<sup>11</sup>

Qué valoraciones se hacen del periodo

Según la cronología del periodo.

Según el papel concedido a la economía.

Según el papel concedido a la incidencia internacional.

Según la importancia concedida a los actores políticos.

Según el papel otorgado a la sociedad civil y su grupos de acción

Según su justificación dentro del texto.

Según el grado de complejidad otorgado al proceso histórico

Según el carácter de las valoraciones

10 Ampliación a la clasificación por modelos propuesta en RUIZ, David. *La España democrática (1975-2000)*. Madrid: Síntesis, 2002, pp. 187-190.

11 Opciones extraídas de las recomendaciones de RÜSEN, Jörn. *El libro de texto ideal*. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. nº 12, 1997. pp. 79-93.

Se ha utilizado el método de análisis de contenido, como procedimiento interpretativo de los textos escritos, en el que se combina el estudio cuantitativo (repeticiones de una variable de estudio) con el análisis cualitativo (interpretación y conversión de los fenómenos simbólicos en datos medibles). Esto ha supuesto un trabajo en varias fases a partir de la hipótesis y el objetivo planteado en la introducción: 1. Lectura inicial y delimitación del campo de análisis en los manuales; 2. Aplicación de la ficha, en la que se contienen las categorías de análisis seleccionadas para la investigación; 3. Aislamiento de los resultados según las categorías, permitiendo la comparación y el cómputo de los mismos; de manera que a la interpretación cualitativa (análisis de valoraciones, intencionalidades, etc.) se une y enriquece con los datos cuantificables.

### **Material analizado**

El método descrito se ha aplicado sobre nueve manuales de Educación para la Ciudadanía de las editoriales con más tirada en todo el ámbito nacional, editados entre los años 2007 y 2009, pero todos en uso actualmente. El currículo de la ESO establece que la asignatura de Educación para la Ciudadanía debe ser impartida en uno de los tres primeros años de la educación secundaria, y ha sido incluida en los planes de estudio de segundo curso. Dentro de los manuales, se ha elegido para esta investigación el análisis textual, dejando para una segunda parte del trabajo el estudio de imágenes y recursos visuales.

En el siguiente cuadro hacemos una relación de los manuales consultados, a los que asignamos una numeración de cara a facilitar su cita durante el resto del trabajo.

Descripción de los manuales analizados y numeración

Título	Año	Grado	Editorial
1. Educación para la ciudadanía	2007	2º ESO	Anaya
2. Educación para la ciudadanía	2009	2º ESO	Bruño
3. Educación para la ciudadanía	2007	2º ESO	Edelvives
4. Educación para la ciudadanía	2007	2º ESO	Everest
5. Educación para la ciudadanía	2007	2º ESO	Santillana
6. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	2008	2º ESO	Laberinto
7. Educación para la ciudadanía	2007	2º ESO	Mac Graw Hill
8. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	2008	2º ESO	Casals
9. Educación para la ciudadanía	2009	2º ESO	Edebé

### **3 El espacio**

En primer lugar, es interesante saber qué espacio físico ocupa el tema de la Transición en los manuales, es decir, cuantas páginas, párrafos o frases se han empleado en su desarrollo. Encontramos así, como primer dato sugerente, que en dos de los libros de texto consultados (manuales 1 y 9 de la tabla 2) no aparece mención alguna al periodo de la Transición.

En los restantes siete manuales se dan situaciones muy diferentes. Así, desde una simple frase<sup>12</sup> (manual 1), un párrafo (manuales 2 y 5) o tres sendos párrafos (manual 3), hasta apartados completos en el caso de los manuales 6 y 7.

Sin embargo, tan revelador como el espacio concedido es determinar el lugar que ocupan en la unidad. En todos los manuales aparece la Transición en las unidades didácticas dedicadas a la democracia y el modelo político español, pero no en todos ocupa el mismo lugar. Así, vemos que los dos manuales que más espacio han dedicado al tema (manuales 6 y 7) lo hacen en el marco de la democracia española, mientras que el resto de manuales incluyen las referencias a la Transición en sus apartados sobre la Constitución española, de forma que en muchos casos da la impresión de que se han visto en la «obligación» de hacer alguna referencia al tema al explicar el origen de la Constitución.

### **4 Los Contenidos**

Dado el actual espacio limitado de análisis, se ha podido hacer una clasificación sencilla de los contenidos que sobre la Transición aparecen en los manuales, pero muy representativa, pues el resumen necesariamente obliga a los autores a realizar una selección muy concreta de contenidos. Para ello, hemos atendido a cuatro ítems: a) acontecimientos del periodo que se mencionan, b) conceptos clave, c) personajes y d) instituciones.

Empezando por los *acontecimientos*, el *referéndum de la constitución de 1978* destaca como el hecho más repetido, apareciendo en 6 de los 7 manuales con contenidos del tema. También se repiten su *aprobación en el congreso el 31 de octubre* o su *aprobación final de 29 de diciembre*, de manera que, en definitiva, el proceso constituyente se convierte en el protagonista de muchos de los manuales. Así, por ejemplo, encontramos en uno de ellos un interesante cuadro de carácter cronológico titulado «La transición española» (manual 7, p. 111) en el que de

---

12 «La Constitución [...] es el fruto de un proceso complejo de transición democrática tras el régimen dictatorial anterior, que había gobernado el país desde 1939» (manual 1, p. 60).

las cinco fechas destacadas de la Transición, tres tienen que ver directamente con la Constitución. Se constata así una reducción del periodo histórico al acto constitucional.

Pero no son estos, no obstante, los únicos acontecimientos señalados en los manuales. La *muerte de Franco en 1975* y la *coronación de D. Juan Carlos* aparecen, aunque únicamente en cuatro ocasiones (manuales 3, 6, 7 y 8), así como la *aprobación de la Ley para la Reforma Política*, con tres apariciones (manuales 3, 6 y 7), las *elecciones de 1977* otras tres (manuales 3, 6 y 7), y el *nombramiento de Suárez* con dos (manuales 7 y 5). Como se ve, nos encontramos ante conceptos muy específicamente evenemenciales y, podríamos decir, «oficializados» de los «hechos» históricos.

En cuanto a *conceptos clave*, conviene señalar antes de nada el aislamiento y la falta de explicaciones que se observa en torno a conceptos de carácter histórico. Encontramos así, por ejemplo, que si bien las referencias a la *dictadura*, *régimen dictatorial*, *etc.*, se repiten en todos los manuales, y hasta un total de 10 veces, en ninguno de ellos se da una explicación clara más allá de vagas y confusas referencias como que fue un «Estado centralizado, fuerte y con dominio absoluto del poder ejecutivo» (manual 7, p. 111) o un «régimen dictatorial que negaba las libertades y derechos fundamentales» (manual 6, p. 124). También conviene señalar la aparición escasa de determinados conceptos clave como *acuerdo* (manuales 1 y 2), *consenso* (manuales 6 y 8) o *pacto* (manual 6).

Y d) Significativa es la ausencia de toda *institución o grupo político* en relación con el tema de la Transición, y la escasa aparición de *personajes o actores*: sólo cuatro de los seis manuales mencionan a algún personaje de la Transición, y entre los que han conseguido un lugar encontramos sólo a Franco, al rey D. Juan Carlos I (manuales 3, 5, 6 y 7), a Suárez (manuales 5, 6 y 7) y a Arias Navarro (manual 5).

## **5 Debates historiográficos**

Se han considerado como debates historiográficos de utilidad para la investigación aquellos campos del análisis histórico de la Transición que han propiciado diferentes modelos interpretativos. Como señalamos en el cuadro 1, se han seleccionado seis de los más significativos.

*El primero* de ellos es en torno a la *cronología*, en particular las fechas de inicio y fin de la Transición y sus acontecimientos asociados. En este sentido, descubrimos inmediatamente que casi todos coinciden en situar el año 1975 como el año de inicio de la Transición, y en particular por destacar la *coronación de D. Juan Carlos* como el punto de arranque, lo que supone otorgar de antemano un papel

fundamental al Rey en el proceso de transición, pues su ascenso como Jefe del Estado sería el hecho que permite iniciar el cambio.

En cuanto a las fechas de finalización del proceso de Transición, la *aprobación en referéndum de la Constitución*, tres años después, es el hito más repetido (manuales 2, 3, 6 y 7), lo que lleva a afirmar que, desde el punto de vista de los manuales que estudian nuestro jóvenes, con el texto constitucional se solucionó el proceso de transición: de nuevo, a nuestro juicio, estamos ante un concepto muy oficializado y «factual». Tan sólo encontramos una excepción, y sorprendente, en la siguiente afirmación: «*el fin definitivo del régimen de Franco y el establecimiento de un sistema bicameral basado en el sufragio universal tuvo lugar en julio de 1976, cuando fue nombrado presidente del Gobierno Adolfo Suárez*» (manual 5, p. 80). Es difícil saber a qué se refiere exactamente el autor con esta frase, pero en cualquier caso hasta diciembre de 1976, con la aprobación de la Ley para la Reforma Política, medio año después, no se iniciaron los trámites para el establecimiento de un sistema bicameral y el sufragio universal. Además, al no hacer ninguna referencia posterior sobre el final, debemos entender que para este autor (manual 5) terminaría ahí el proceso de transición, con la llegada al poder de Suárez... el Secretario General del Movimiento Nacional.

Siguiendo con la comprobación de los debates historiográficos, encontramos que ninguno de los manuales hace referencia alguna a la *economía* en aquel periodo histórico ni a la posible *incidencia internacional*, por lo que ambas lecturas, que se corresponden con dos modelos interpretativos del proceso de Transición<sup>13</sup>, no han encontrado cabida en los manuales. Tampoco, y más sorprendente, la *sociedad civil* encuentra un lugar en las explicaciones de los manuales. Tan sólo algunas referencias vagas, y únicamente en dos casos, parecen indicar un intento de destacar cierto peso de la ciudadanía en este periodo, tales como «*fue necesario que españoles con ideas políticas distintas cediesen unos y otros*» (manual 2, p. 54), o que fue el «*resultado del trabajo y de la lucha de varias generaciones de hombres y de mujeres*» (manual 3, p. 40). Formulas todas, en cualquier caso, muy genéricas e imprecisas.

En cuanto al *papel asignado a los actores políticos* en el proceso, como hemos podido comprobar en el apartado anterior no son muchos los actores señalados, lo que no impide que algunos manuales les concedan una función muy destacada. De los cuatro manuales que nombran algún personaje, dos de ellos (manuales 5 y 7) adoptan posiciones que señalan a Suárez nada menos que como el único artífice de la Transición. De tal manera que podemos leer: «*El día 3 de junio*

13 Op. Cit. RUIZ, David. pp. 187-190.

*de 1976 el rey nombró presidente del gobierno español a Adolfo Suárez, quién inmediatamente inició un proceso de transición de la dictadura a la democracia» (manual 7, p. 111).*

## **6 Tratamiento didáctico del contenido**

A tenor de lo señalábamos al inicio, las referencias a la Transición en España juegan siempre un rol subordinado dentro de las unidades didácticas, pero conviene vislumbrar ahora el papel que cumplen en su interior: tanto como textos subordinados, en su relación con el resto de la unidad, como también en su propio análisis didáctico interno, como textos históricos dentro de un manual educativo.

Encontramos en lo que respecta al primer punto, que la gran mayoría de los contenidos sobre la Transición no tienen un nexo claro con la unidad y terminan siendo, a la postre, algo así como unos «suplementos de información». Se justifican porque los autores se han visto en la necesidad de hacer alguna referencia a ello al enfrentarse a temas como la Constitución o el sistema político en España, pero no juegan ningún papel en relación a los mismos. Vemos así, por ejemplo, que se puede dedicar todo un epígrafe a explicar la Transición sin que en ningún momento en el resto de la unidad se vuelva a hacer referencia a la misma (manual 7), o incluso que los contenidos aparezcan como una nota informativa al margen (manual 5).

Pero tampoco podemos ni sospechar una utilidad clara al realizar el análisis particular de cada uno de esos contenidos, como narraciones históricas con valor didáctico propio. En ningún manual se hace uso de una «pluriperspectividad», ni de una «pluridimensionalidad» ni, por supuesto, se analiza la multicausalidad en la narración histórica<sup>14</sup>. Tampoco se acude al manejo de fuentes históricas, ni se plantean problemas o se induce a actividades de investigación con la metodología de la historia<sup>15</sup>.

Se trata, por lo tanto, de narraciones cerradas, en las que se presentan los acontecimientos de la historia como verdades estáticas. Veamos un ejemplo: *«Aquella constitución, aprobada el 6 de diciembre de 1978, representó realmente el latido común de un pueblo que, tras atravesar una larga dictadura, tuvo la firme voluntad de construir, en paz, un futuro más justo»* (manual 3, p. 40). Aquí se puede observar cómo las valoraciones del autor se convierten en al menos tres afirmaciones que resuelven debates muy discutidos por la historiografía: 1. La

14 *Op Cit.* Rüsen pp. 88-89.

15 Sobre la problematización de la historia y el uso de sus fuentes: BAIN, Rober B. *Cómo aprenden los estudiantes*. Cap. 4. Publicado en Eduteka el 15 de mayo de 2005: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>



Constitución fue consensuada por todo el pueblo; 2. El pueblo estaba unido tras la dictadura 3. Se actuó pacíficamente con la conciencia de lograr un futuro más justo. Tres afirmaciones con las que el autor, sin duda, pretende ensalzar y transmitir unos valores, pero que dentro de la narración histórica se convierten en verdades cerradas cuya utilidad didáctica sería muy discutible.

## 7 Caracterización del tema de estudio en los manuales

En este epígrafe, finalmente, nos referimos a dos últimos aspectos que nos interesó explorar: 1. Con qué grado de complejidad (cesiones, negociaciones, pactos, etc.) se presenta el proceso de Transición; 2. Qué valoraciones se hacen del periodo histórico, es decir, qué imagen de la Transición se desprende de los textos.

En lo que respecta al primer punto, un dato inicial importante se obtiene al comprobar que, si bien algunos de los manuales hacen referencia a las complejidades del proceso histórico (manuales 1, 5 y 6), sólo uno de ellos se detiene de alguna manera en justificar su afirmación (manual 6, p 126), explicando que fue necesario un complejo proceso de cesiones por parte de todas las fuerzas políticas y sociales.

Los otros dos se limitan a mencionar que fue «*un proceso complejo*» (manual 1, p. 60) o que «*Tuvieron que superarse algunas dificultades*» (manual 5, p. 80), quitando así todo sentido a la problemática propia del conocimiento histórico, que queda como simple pegatina. Nos interesa destacar esta cuestión porque sin embargo, del otro lado, encontramos afirmaciones que dan a entender una tremenda facilidad (manuales 2 y 7), incluso con fórmulas tan tajantes como la siguiente: «*Durante este breve intervalo de tiempo, España pasó sin convulsiones de un régimen dictatorial a un Estado democrático*» (manual 2, p. 54).

Como último ítem de estudio quedan las valoraciones, positivas o negativas, que sobre la Transición se hacen en los manuales. Nos hemos querido ocupar aquí finamente de este último debate ante el surgimiento de toda una corriente historiográfica crítica<sup>16</sup> que desde hace años viene denunciando el exceso de complacencia a la hora de valorar el desarrollo histórico de la Transición española, hasta plantear que se ha llegado a una mitificación del periodo<sup>17</sup>.

Efectivamente, en ningún manual se ha podido encontrar una valoración crítica del periodo de la transición. Todos los manuales optan, o bien por hacer una

16 Uno de los ejercicios de crítica al periodo de la Transición más influyentes ha sido la obra de COLOMER, JOSEP M. *La transición a la democracia: el modelo español*, Barcelona: Anagrama, 1998.

17 Sobre la mitificación o sobrevaloración del periodo: DÍAZ GIJÓN, J. R. *Estrategias de análisis y modelos de transición a la democracia*. En TUSELL, J. y SOTO, A (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986*. Madrid: Alianza Editorial, 1996, pp. 104-106.



lectura que insiste en los resultados sin detenerse en el proceso (manuales 1, 5, 7 y 8) o bien por destacar únicamente las características positivas (manuales 2, 3 y 6). Es habitual, entonces, que se comience por destacar el valor de la Constitución, dentro de la cual se encuentra integrado el tratamiento de la Transición, que aparece así como el periodo que la hizo posible y le concedió el valor del consenso: *«fue necesario que españoles con ideas políticas distintas cediesen unos y otros para acordar esta Constitución de consenso, refrendada libremente por el pueblo el 6 de diciembre de 1978»* (manual 2, p. 54).

Afirmaciones como ésta no dejan de representar un sentir amplio de la historiografía y de la sociedad, pero nos parece conveniente destacar, en nuestra investigación, cómo a veces su formulación se excede en sobrevaloraciones más propias de un mitin político en su cierre del discurso que de un manual educativo, como podemos comprobar en el párrafo final que transcribimos como final de este último capítulo, y que no necesita más comentarios: *«Esta situación de normalidad democrática, que en este momento puede parecer lógica y natural, ha sido el resultado del trabajo y de la lucha de varias generaciones de hombres y de mujeres que fueron capaces de protagonizar, y hacer posible, la extraordinaria y ejemplar transición que se produjo en España»* (manual 3, p. 40).

## **8 Conclusiones**

El propósito de este trabajo era, como se señaló en la introducción, el dar conocimiento de algunos de los datos que vamos encontrando en el «Proyecto TRADDEC», sobre qué historia de la transición se está ofreciendo en los manuales de Educación para la Ciudadanía y de qué manera está siendo usada en los mismos de cara a la formación ciudadana.

El análisis textual de los libros de texto mostró cinco conclusiones principales que podemos resumir en los siguientes puntos:

1. La Transición ocupa un espacio muy limitado en los manuales.
2. Existe una homogeneización en la interpretación del periodo que no refleja el debate historiográfico.
3. La transición aparece como elemento subordinado, casi justificativo, de la Constitución y el sistema político.
4. La historia de la Transición es una historia cerrada, libre de discusión o crítica.
5. La Transición aparece como suplemento de información, sin conexión con la formación ciudadana en los manuales.

La primera conclusión, entonces, nos habla de una ausencia significativa del periodo en los manuales que, aunque aparece mencionado en casi todos ellos, lo hace de forma por lo general muy limitada. Y ello nos habla de la escasa importancia que parece otorgarse al estudio de la Transición, aún cuando los temas de democracia, estado autonómico y la misma Constitución ocupan, obligatoriamente, un lugar importante en todos ellos. De hecho, las menciones a la Transición suelen estar justificadas por la necesidad de explicar el origen de la Constitución, o incluso como forma de evidenciar el carácter consensuado de la misma, lo que supone utilizar la historia para defender una determinada posición ante el texto constitucional. La idea del consenso, que supone un elemento fundamental de la convivencia política y que bien puede ser considerado como una competencia ciudadana (la búsqueda de acuerdos, la negociación pacífica, etc.) pierde su sentido cuando es presentada como un mero concepto, sin atender a lo que supone y pudo suponer, a los tropiezos y contradicciones, a las dificultades que le acompañan. Consenso sí, por supuesto, pero ¿consenso de qué o sobre qué? Es evidente que, si no se habla del problema, difícilmente se puede entender, ni valorar, el consenso que lo soluciona.

Pero es una constante en todos los manuales el presentar una historia cerrada y lineal de la Transición a la democracia, centrada en repetir las conclusiones sin atender a los procesos. La Transición, en los textos, suele dar la sensación de estar resuelta de antemano, y cuando se atiende a las dificultades se hace siempre como forma de dar un valor añadido al resultado (fue muy difícil y gracias a ella tenemos los que tenemos hoy). No es nada nuevo encontrar este tipo de narración histórica (la historia de las certezas y la historia sin procesos), en los manuales que se manejan en las escuelas como conductores del aprendizaje ya que, realmente, así ocurre en la mayoría de los manuales de Historia. Pero en una asignatura de formación ciudadana supone un lastre mayor, por cuanto se trata de una materia que tiene un carácter eminentemente práctico y donde la memorización tiene aún menos sentido que en otras asignaturas del campo llamado «de letras».

Si los manuales reproducen constantes valoraciones, cargadas de una cierta mitificación, sobre lo «milagrosa» y ejemplar que resultó la Transición, efectivamente la Transición se convertirá en un ejemplo, pero no por lo que puede extraerse o aprenderse con el *proceso*, sino simplemente por lo positivo de su *resultado* final. Si realmente estamos convencidos, como parece que lo estamos a tenor de la historia que se presenta en los manuales, de que la Transición fue un periodo en el que se superaron, o se empezaron a superar, algunos de los graves problemas sociales y políticos que venía arrastrando la ciudadanía en España, dejemos que los alumnos lleguen por sí mismos a estas conclusiones, entendiendo y practicando las competencias ciudadanas que lo hicieron posible.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACEITUNO SILVA, David. Elaboración de una ficha para el análisis de de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía. EN: AVILA, Rosa, RIVERO, Pilar y DOMINGUEZ, Pedro (Coord) Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, 2010.
- BAIN, Rober B. Cómo aprenden los estudiantes. Cap. 4. Publicado en Eduteka el 15 de mayo de 2005: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>
- BOLIVAR, Antonio. Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó. 2007.
- COLOMER, JOSEP M. La transición a la democracia: el modelo español, Barcelona: Anagrama, 1998.
- DÍAZ GIJÓN, J. R. Estrategias de análisis y modelos de transición a la democracia. En TUSSELL, J. y SOTO, A (eds.). Historia de la transición. 1975-1986. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Num. 15. Alicante, 2004.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- MOLINERO, Carmen (Ed.). La transición treinta años después. Barcelona: Grup Editorial, 2006.
- PRATS, Joaquín. «La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.» Iber, nº 12, pp. 7-18. abril de 1997,
- RUIZ, David. La España democrática (1975-2000). Madrid: Síntesis, 2002.
- RÜSEN, Jörn. El libro de texto ideal. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. nº 12, 1997.
- SOBEJANO SOBEJANO, Mª José y TORRES BRAVO, Pablo Antonio. Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana. Madrid: Tecnos, 2009.
- FUENTES: MANUALES ESCOLARES UTILIZADOS
- ABAD, Juan José. *Educación para la ciudadanía. ESO*. Madrid: Mac Graw Hill, 2007.
- ALONSO SÁNCHEZ, Leticia; GANSO GUTIÉRREZ, Marta; FERNÁNDEZ LUDEÑA, Alejandro; LÓPEZ RAMOS, Yénifer; MARTÍN SACRISTAN, Raquel; MORENO ASENJO, Carolina; ORTEGA GUERRERO, Irene; PÉREZ de ANDRÉS, Sandra; WILLIAMS RAMOS, Jénifer. *Educación para la ciudadanía. ESO*. Madrid: Anaya, 2007.
- BELLIDO CRUZ, Luis José; GARCÍA MARTÍN, Sergio; GARCÍA PEÑA, José Luís. *Educación para la ciudadanía. ESO*. León: Everest, 2007.
- FABREGAT, L.; HUGUET, X.; LARREGOLA, J. *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. ESO*. Barcelona: Casals, 2008.
- GONZÁLEZ LUNICI, Fernando. *Educación para la ciudadanía. ESO*. Edelvives, 2007.

- ORDOÑEZ MARCOS, Julio J.; DíEZ HERNANDO, Carlos; PAREDES SOLÍS, Joaquín; DE LA PEÑA PALACIOS, Eva M<sup>a</sup>; MUÑOZ GARCÍA, Florentino. *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. ESO*. Laberinto, 2008.
- PELLICER IBORRA, Carmen; ORTEGA DELGADO, María. *Educación para la ciudadanía. ESO*. Madrid: Santillana, 2007
- VILLEGAS GUILLÉN, Salvador; BARRANCO CAMACHO, Loren; FERNÁNDEZ BEDMAR, Jesús. *Educación para la ciudadanía. ESO*. Madrid: Bruño, 2009.
- VV.AA. *Educación para la ciudadanía. ESO*. Barcelona: Edebé, 2009.



# **La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de programaciones didácticas<sup>1</sup>**

José Monteagudo Fernández / Sebastián Molina Puche,  
Pedro Miralles Martínez / Pedro Belmonte Espejo

*Universidad de Murcia*

josemon81@hotmail.com / smolina@um.es  
pedromir@um.es / pedrobelmonte@msn.com

## **Resumen**

En esta comunicación pretendemos estudiar cómo se lleva a cabo la evaluación de los contenidos procedimentales. Hemos analizado los objetivos y los criterios de evaluación contemplados en el decreto de currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia y las programaciones anuales de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de cuatro institutos de esa región. Nuestra intención ha sido cuantificar el peso que los conocimientos de tipo procedimental tienen en la evaluación.

El currículo normativo intenta que exista un cierto equilibrio en los apartados de objetivos y los criterios de evaluación entre los que tienen un carácter más conceptual y los que son de carácter procedimental y actitudinal, en una proporción aproximada de dos tercios para los primeros y un tercio para procedimientos y actitudes. El problema aparece en aquellos institutos en los que, basándose en los dictámenes de las editoriales, los objetivos y criterios de evaluación se centran casi en exclusiva en los conocimientos conceptuales.

En definitiva, si atendemos a lo que se nos dice en la muestra analizada, la atención dada a los procedimientos y su evaluación depende en muchos casos más del interés del centro o del propio profesorado, que de cualquier otro elemento.

## **Abstract**

The aim of this paper is to study the evaluation process of procedural contents, in order to do that, we have analyzed the objectives and evaluation's criteria, which have been included in the Compulsory Secondary Education Law of Murcia region (Spain). Further-

---

1 Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, y «Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria» (P-III 08/124), financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

more, we have also assessed the teachers' programs on Social Sciences, Geography and History in four high schools of the region. Thus, we have quantified the importance and relevance of procedural contents in the evaluation.

In the official curricula there is a certain balance among the teaching objectives and the evaluation criteria, there is a proportional percentage among those more conceptual, procedural and the attitude: two thirds for the first and one third for the rest. Nevertheless, we have observed that in those high schools which only rely on text book programs, the objectives and evaluation criteria are only based in conceptual knowledge.

To sum up, the data and the results of the study suggest that the importance on the procedural contents and the evaluation in secondary education is more related to the interest of the high schools and of the teachers than another noticeable element.

## **1    Introducción**

Es un hecho conocido que, desde hace ya varios decenios, son muchas las voces que, apoyándose en los negativos resultados que sistemáticamente arrojan las encuestas sobre el sistema educativo español, abogan por una profunda transformación del mismo. Se trata de un «clamor popular» que, en no pocas ocasiones, cuenta con el apoyo numerosos profesionales de la enseñanza, pedagogos y didactas, que se muestran críticos con el actual sistema educativo, los resultados obtenidos por el alumnado y los métodos docentes. En este sentido, uno de los aspectos más criticados suele ser la evaluación de los conocimientos del alumnado, pues se considera que los métodos generalmente utilizados sólo sirven para evaluar la capacidad de repetición y de memoria que tiene el alumnado, pero no necesariamente sus capacidades y competencias. En esta comunicación pretendemos analizar los criterios de evaluación y de calificación contemplados en las programaciones anuales de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Nuestra intención es intentar calibrar el peso que tiene en esa evaluación los conocimientos de tipo procedimental, pues al fin y al cabo buena parte de las capacidades y competencias que actualmente se contemplan en el currículo nacional y en los autonómicos (sin ir más lejos, las propias competencias básicas) tienen un marcado carácter de «saber aplicado».

## **2    Evaluación y procedimientos**

Como es bien sabido, el proceso de evaluación constituye un elemento significativo en los diferentes ámbitos de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las fases del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una coherencia interna con el desarrollo del proceso evaluador, hasta el punto de que hay una interrelación directa entre el diseño del aprendizaje y cómo se desarrolla el proceso de evaluación de éste (Merchán, 2001).

En todo proceso evaluativo se produce una recogida de diferentes tipos de información, con el objetivo dirigido de establecer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, y también (desde otra perspectiva), a calibrar el nivel de conocimientos y competencias que ha asumido el alumnado de manera que sirva para tomar las decisiones en el sentido de una mejora de la eficacia y eficiencia en el marco de la comunidad educativa. El proceso de evaluación puede tener además de un objetivo calificador, una funcionalidad orientadora e incluso motivadora (Alfageme y Miralles, 2009).

Desde una perspectiva más amplia la comunidad educativa necesita saber la eficacia y eficiencia del sistema educativo y, también, cómo optimizar los recursos que se emplea en este proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido el proceso de evaluación se transforma y en vez de ser un análisis cuantitativo de cantidad de conocimientos se convierte en un proceso cuyo objetivo último sería el hallazgo de una mayor eficacia de las instituciones dedicadas a la gestión de la política educativa (Molina y Calderón, 2009).

En la actualidad, se están produciendo importantes cambios en los currículos de todos los niveles de enseñanza. La Unión Europea ha establecido, por vez primera, que el currículo incluya unas *competencias básicas* para facilitar el aprendizaje permanente. En España, estas competencias han pasado a ser elementos integrantes de los nuevos currículos. En las distintas materias, se debe prestar una atención especial al desarrollo de dichas competencias que el alumnado deberá haber adquirido al finalizar la enseñanza obligatoria. Estos cambios afectarán principalmente al sistema de evaluación, pues se hace necesaria la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación. Esta a partir de ahora no puede centrarse sólo en la evaluación de contenidos y en la utilización de unos instrumentos de evaluación determinados, sino en la adquisición de ese conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión (Trillo, 2005) que son las competencias.

Es por ello que, en nuestro análisis de la evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de ESO, hayamos centrado buena parte de nuestro interés en los contenidos de tipo procedimental: el hecho de referirse a un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta y estar identificados con el *saber hacer* (Valls, 1989) hace que puedan darnos una mejor idea de cómo se pueden evaluar las competencias adquiridas por el alumnado.

Trabajar los procedimientos significa desvelar la capacidad de saber hacer y de saber actuar de manera eficaz. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales, en función del número de acciones o *pasos* implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. Los más profundos tienen que ver con acciones y decisiones de índole interna (ope-



raciones mentales) que sirven de base para la realización de tareas intelectuales (Trepát y Alcoberro, 1994).

Se distingue entre diversas clases de procedimientos. Los principales tipos son las técnicas y las estrategias (Rodríguez Ratia, 2004). Las *técnicas* son fórmulas prácticas o conocimientos técnicos para la aplicación de acciones directas, inmediatas y concretas. Es un tipo de saber didáctico que se aplica con herramientas útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su aprendizaje es de tipo asociativo, por repetición, con el fin de que la ejecución sea más rápida y eficaz, a la vez que menos costosa en recursos cognitivos (Rodríguez Ratia, 2004). Las *estrategias* sirven para «planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea» (Rodríguez Ratia, 2004: 132). La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias permiten lograr una de las finalidades esenciales de la educación (y una de las actuales competencias básicas) como es el *aprender a aprender* (Monereo, 1994; Monereo y Castelló, 1998). Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos o repetitivos, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una reflexión y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos (Rodríguez Ratia, 2004). Por tanto, a diferencia de las técnicas no es posible adquirir las estrategias por entrenamiento.

De manera que, aunque no se puede decir que evaluar contenidos de tipo procedimental (que como bien señala Trepát, 1995, difícilmente pueden ser evaluados de forma independiente del resto de contenidos) sea tanto como evaluar competencias, el hecho de que ambos compartan una naturaleza de saber aplicado, de saber hacer (buen ejemplo de ello lo tenemos en las citadas estrategias), nos puede permitir obtener una primera aproximación a cómo se pueden evaluar las competencias que alcanza el alumnado.

Pero para ello, primero debemos saber qué se está haciendo actualmente al respecto: cuál es la importancia que se otorga a los contenidos procedimentales en las asignaturas de Ciencias Sociales de segundo ciclo de ESO, y cómo se evalúan esos conocimientos.

### **3 Método**

En la primera fase de este estudio hemos escogido a modo de sondeo cuatro institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia, con los cuales hemos trabajado recogiendo exámenes y programaciones didácticas de 4.º de ESO del curso escolar 2008-2009. Los centros tienen una variada tipología tanto en cuanto a su ubicación en diferentes ciudades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia como en lo relativo al alumnado.

Las unidades o los elementos de análisis que se han escogido de las programaciones didácticas han sido objetivos, criterios, técnicas e instrumentos de evaluación.

Se ha empleado el método del estudio de caso (Prats, 2009), válido para estudiar en profundidad realidades singulares como las de las aulas de los institutos que participarán en nuestro estudio. Es un procedimiento idóneo cuando se quiere estudiar una situación con cierta intensidad en un espacio de tiempo corto. El valor que tiene para la investigación educativa es que permite concentrarse en un caso específico e identificar los distintos procesos interactivos. Su verdadero poder reside en su capacidad para generar hipótesis, centrar su interés en un individuo o suceso y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

Merriam (1998) apunta como propiedades esenciales del estudio de casos las siguientes: es *particular*, porque se centra en una situación, programa, suceso o individuo; es *descriptivo* porque pretende realizar una descripción rica del fenómeno estudiado; es *heurístico* en la medida en que permite al lector comprender cada vez mejor el caso, y es *inductivo*, puesto que se hacen generalizaciones partiendo de los datos.

## **4 Resultados**

El *primer centro* objeto de nuestro estudio se sitúa en una localidad de más de 10.000 habitantes, contando en ella las aportaciones de los diversos núcleos diseminados por su territorio municipal. En los últimos años ha tenido lugar un envejecimiento de la población y la inmigración no tiene una aportación muy relevante, por lo que no se espera un incremento considerable de matrículas los próximos años. El centro cuenta con las enseñanzas de ESO, Bachillerato y tres ciclos formativos de Formación Profesional.

El Departamento de Geografía e Historia de este centro presenta en su programación docente un total de 14 objetivos generales para el curso de 4.º de ESO, objetivos que coinciden plenamente con los expresados en la legislación regional (Anexo 1). De ellos, un 58% hacen referencia a objetivos que pueden ser considerados de tipo principalmente conceptual, mientras que el 42% restante se reparte a porciones iguales entre objetivos predominantemente procedimentales y objetivos cuyo principal carácter es el actitudinal.

En cuanto a criterios de evaluación, dicha programación presenta 18 criterios de evaluación para 4.º de ESO, exactamente los mismos que aparecen en el currículo regional (Anexo 2). Dentro de ellos, el 72% hacen referencia a criterios de carácter eminentemente conceptuales, frente a un 17% que son de tipo claramente procedimental, y sólo un 11% de naturaleza actitudinal.

En relación a las técnicas e instrumentos de evaluación, en el primer centro objeto de nuestra investigación comprobamos cómo las pruebas escritas teórico-prácticas de los alumnos, es decir, los exámenes, se valoran hasta un 60% del total de la calificación final. Otra técnica son las producciones escritas y orales del alumnado, donde el cuaderno de los discentes, las preguntas en clase y los trabajos y monografías realizados por las alumnas y alumnos individualmente o en grupos de trabajo, se valoran hasta un 30%; dejando el 10% restante de la calificación final a los contenidos actitudinales, obtenidos de la observación en el aula y de la autoevaluación de los discentes.

El *segundo centro* educativo se encuentra ubicado en una ciudad de más de 60.000 habitantes, por lo que su población tiene todos los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades educativas y culturales. En los últimos años el centro ha visto crecer el alumnado inmigrante, realidad que hay que atender junto a las necesidades educativas derivadas de una ciudad industrial con una fuerte vocación por el mundo de la empresa y las ligadas a los estudios universitarios.

Del análisis que ha sido objeto la programación didáctica del Departamento de Geografía e Historia de este centro, se desprenden los siguientes resultados. Los 14 objetivos generales de la programación coinciden también plenamente con los expresados en la legislación regional, lo que supone que, al igual que en el centro anterior, el 58% de los mismos hacen referencia a objetivos de matiz conceptual y el 42% restante a objetivos procedimentales y actitudinales.

Los 13 criterios de evaluación que aparecen en la programación han sido elaborados teniendo como base el currículo regional, ya que, al menos, la mitad de ellos están redactados de manera idéntica a la legislación autonómica. De todos ellos, un 54% son criterios conceptuales, un 31% son de tipo procedimental y un 15% actitudinales.

La programación no hace mención que qué técnicas e instrumentos son los empleados para obtener la calificación final de los alumnos, pero sí refleja que el 70% de dicha calificación se obtendrá de los exámenes, un 20% la actividad y el trabajo cotidiano en clase y un 10% el desarrollo de actitudes.

El *tercer centro* educativo está ubicado en una ciudad de más de 30.000 habitantes, estando la inmensa mayoría concentrada en el casco urbano. El centro recibe alumnos de toda la ciudad y su población escolar es bastante homogénea, en cuanto a características de entorno, nivel socioeconómico y cultural. Imparte las enseñanzas del primer y segundo ciclo de la etapa de ESO y las tres modalidades de Bachillerato.

La población trabaja mayoritariamente en el sector primario y terciario, existiendo también una alta tasa de paro que genera pobreza, bolsas de marginación y un escaso nivel cultural medio de los habitantes del municipio, lo que queda reflejado en el nivel cultural de los alumnos.

El estudio de la programación docente de este tercer centro recoge un total de 8 objetivos de carácter general propuestos para 4.º de ESO, todos ellos sacados directamente de la programación didáctica que la editorial del libro de texto empleado en el Departamento de Ciencias Sociales. De ellos, un 87% son de carácter conceptual y tan sólo un 13% de signo procedimental, no figurando por tanto objetivos generales de perfil actitudinal.

Lo mismo ocurre con los 123 criterios de evaluación recogidos en dicha programación, un número tan elevado debido a que aparecen desarrolladas en las diferentes unidades didácticas que componen dicha programación, cada una con sus respectivos criterios de evaluación. De ese total de 123 criterios de evaluación, un 96% corresponden a criterios de tipo conceptual, mientras que el 4% restante se lo reparten criterios de tipo procedimental y actitudinal.

A la hora de establecer los criterios de calificación, el tercer centro concede a la observación y seguimiento del trabajo y actitud del alumno (cuaderno, trabajos individuales, actitudes) un 20% de la calificación final, mientras el 80% proviene de las pruebas de control y exámenes.

El *cuarto centro* de nuestro estudio se encuentra en la ciudad de Murcia. Cuenta con una amplia y variada oferta educativa: ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

El perfil del alumnado en la actualidad está formado por chicos y chicas procedentes de todas las clases sociales, apreciándose un importante incremento de inmigrantes.

En la programación didáctica del Departamento de Geografía e Historia figuran un total de 21 objetivos, de los que un 62% corresponden a objetivos de carácter conceptual y el 38% restante se divide a partes iguales entre objetivos de índole procedimental y actitudinal. Dicha programación docente recoge un total de 18 criterios de evaluación, exactamente los mismos que aparecen en el currículo regional (72% hacen referencia a criterios conceptuales, 17% son de tipo procedimental, 11% de naturaleza actitudinal).

En relación a las técnicas e instrumentos de evaluación, el último centro objeto de nuestra investigación emplea varias de ellas: la observación en el aula, el cuaderno de clase, trabajos de investigación, fichas de autoevaluación, comentarios de diferentes tipos de documentos (textos, mapas, gráficos, etc.) y exámenes; aunque no se especifica en la programación docente para qué tipo de contenidos se emplea cada técnica.

En cuanto a los criterios de calificación, sigue la siguiente ponderación: un 80% proviene de la consecución de los objetivos conceptuales y un respectivo 10% para los objetivos procedimentales y actitudinales.

## 5 Conclusiones

El currículo autonómico, al igual que el decreto de enseñanzas mínimas del MEC, intenta que exista un cierto equilibrio en los apartados de objetivos y los criterios de evaluación entre los que tienen un carácter más conceptual y los que son de carácter procedimental y actitudinal, en una proporción aproximada de dos tercios (del 60 al 66%) para los primeros y un tercio para procedimientos y actitudes. Un equilibrio que puede verse en los propios contenidos, en los cuales, al menos para el caso de las asignaturas del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, suele presentarse en tres bloques, uno de contenidos comunes, de tipo procedimental y actitudinal (anexo 3), y otros dos de contenidos conceptuales. Cuando las programaciones didácticas «copian» el currículo, esa proporción suele mantenerse, cumpliéndose así esa relación lógica entre marco conceptual y cuerpo de conocimientos que sobre el pasado orienten y permitan la actividad significativa del alumno (es decir, contenidos conceptuales) y el saber aplicado que suponen los procedimientos (Valls, 1989).

El problema aparece aquellos otros casos en los que, basándose en los dictámenes de las editoriales, los objetivos y criterios de evaluación se centran casi en exclusiva en los conocimientos conceptuales: cuando el modelo a seguir es una guía creada en torno a los contenidos que aparecen en el libro de texto (unos contenidos que, obsta decir, son principalmente conceptuales, relegando a los procedimientos y actitudes a las actividades que aparecen en los mismos), esa proporción suele quedar en nada, algo que, obviamente, consideramos poco menos que disparatado.

En definitiva, si atendemos a lo que se nos dice en la muestra analizada, la atención dada a los procedimientos y su evaluación depende en muchos casos más del interés del centro o del propio profesorado, que de cualquier otro elemento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M. B. y Miralles (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 8-20.
- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 3-21.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Molina, S. y Calderón, M. D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, pp. 37-60.

- Monereo, C. (coord.) et al. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1998). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Prats, J. (2009). El estudio de caso único como método. *Novedades Educativas*, 223.
- Rodríguez Ratia, F. (2004). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales, en Domínguez, M<sup>a</sup>. C. (Coord.). *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson, pp. 123-146.
- Trepát, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Trepát, C. A. y Alcoberro, A. (1994). Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, pp. 31-51.
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*, 45, pp. 85-103.
- Valls, E. (1989). Los procedimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 33-36.

## **ANEXO 1**

### **Objetivos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO**

*Fuente: Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*

La enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Conocer, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad con un marco cronológico preciso y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de las comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia Universal, europea, española y de la Región de Murcia, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso.
8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español y de una manera particular, el de la Región de Murcia y asumir las responsabilidades que suponen su conservación y mejora.
9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información,



tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

12. Utilizar las imágenes y las representaciones cartográficas para identificar y localizar objetos y hechos geográficos, y explicar su distribución a distintas escalas, con especial atención al territorio español. Utilizar, asimismo, fuentes geográficas de información: textos escritos, series estadísticas, gráficos e imágenes, y elaborar croquis y gráficos apropiados.

13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales.

14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

## **ANEXO 2. BLOQUE 1**

### **Contenidos comunes a todos los bloques de cuarto curso de ESO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia**

*Fuente: Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*

– Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes. Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia.

– Identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, que intervienen en los procesos históricos y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos.

– Búsqueda y selección de información de fuentes escritas, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia, valorando la importancia del patrimonio documental para el estudio de la Historia y el significado de los grandes archivos históricos.

– Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.

– Valoración de los derechos humanos y rechazo de la injusticia y de cualquier forma de discriminación o de dominio, considerando el diálogo y el acuerdo como las vías prioritarias para la resolución de los conflictos.

– Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos y el trabajo de los artistas más relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época. Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras importantes.

### **ANEXO 3**

#### **Criterios de evaluación de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4.º ESO**

*Fuente: Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*

1. Analizar las transformaciones del siglo XVIII, especialmente las del reformismo borbónico en España y América.
2. Conocer, a través de sus principales protagonistas, los acontecimientos políticos y artísticos del siglo XVIII en la Región de Murcia.
3. Distinguir los cambios políticos que conducen a la crisis del Antiguo Régimen y a las revoluciones liberales, así como su repercusión en España.
4. Comprender los rasgos fundamentales de las revoluciones liberales burguesas y señalar, a través de ejemplos representativos, los grandes procesos de transformación que experimentó el mundo occidental en el siglo XIX.
5. Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XIX.
6. Conocer y analizar la revolución federal con el ejemplo cantonal en la Región de Murcia.
7. Comprender las transformaciones socio-económicas de la Revolución Industrial, así como los acontecimientos más relevantes que explican el protagonismo de Europa durante la época del Imperialismo, sus consecuencias y su declive.
8. Analizar el proceso de consolidación del Estado liberal y del sistema capitalista en el mundo, relacionándolo con la expansión colonial e identificar sus peculiaridades en España.
9. Señalar las conexiones entre los principales acontecimientos mundiales y conflictos de la primera mitad del siglo XX.
10. Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX y los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la Unión Europea.
11. Valorar la trascendencia democrática de la Constitución española y del Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia.
12. Caracterizar y situar cronológica y geográficamente las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en la segunda mitad del siglo XX y aplicar este conocimiento a la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad.
13. Conocer las características esenciales de los principales estilos artísticos desde el siglo XVIII al XX, con particular atención a España.
14. Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos, estableciendo conexiones entre ellas y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales.
15. Valorar el patrimonio documental de España y de la Región de Murcia. Localizar los principales archivos, destacando su proyección en la vida cultural española e internacional.
16. Realizar, individualmente o en grupo, trabajos y exposiciones orales sobre temas de la materia, utilizando el vocabulario pertinente y la corrección formal adecuada.
17. Interpretar y elaborar distintos tipos de mapas, croquis, gráficos y tablas estadísticas, utilizándolos como fuente de información y medios de análisis y síntesis.
18. Comentar y analizar textos de especial relevancia histórica, así como obras artísticas significativas, incluyendo las manifestaciones más relevantes del arte en la Región de Murcia.

# La Independencia de México en dos Libros de Texto de Historia Nacional (1968 y 2005)

Celia Montes Montañez  
*Universidad Autónoma de Zacatecas*  
[celiamm58@yahoo.com.mx](mailto:celiamm58@yahoo.com.mx)

## Resumen

La proximidad de la fecha oficialmente establecida para conmemorar el bicentenario de la Independencia de México, motivó la necesidad de emprender un análisis historiográfico del discurso que presentan, a nivel primaria, los libros de texto para la enseñanza de la historia con respecto al hito histórico, proyecto del cual surgieron las siguientes preguntas: ¿cuál es la estructura de la trama sobre la independencia en dicha bibliografía?, ¿qué estructura de significación tiene el discurso histórico de los textos más representativos de la historia oficial?, ¿a qué modelo historiográfico de interpretación sobre la independencia se pueden asociar?, ¿cuáles son los valores construidos en el discurso sobre el tema? A partir de estas interrogantes se analizaron dos libros de texto gratuitos de historia en sus formas discursivas. El análisis desarrollado abarca dos generaciones de manuales escolares: la primera toma como muestra *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* (1968); la segunda, *Historia. Cuarto grado* (2005). Ambos textos han sido instituidos para la educación básica a través de la Secretaría de Educación Pública de México.

## Abstract

The proximity of the date officially established for the commemoration of the bicentennial of Mexico's Independence, gave birth to the necessity of starting a history-graphical analysis of the discourse presented, at the elementary level, the text books used for teaching history with regards to this historic benchmark. From this project the following questions came up: ¿What is the structure of the sequence with regards to the independence in said bibliography?, ¿What structure regarding meaning does the historical discourse have from the most representative texts of the official history?, ¿to which history-graphical model of interpretation can this structure be related to?, ¿which are the values constructed in the discourse dealing with the topic? From this questions two history text books were analyzed regarding their discourse style. The analysis that was carried out includes two generations of school manuals: the first one takes as a sample *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* (1968); the second one, *Historia. Cuarto Grado* (2005). Both texts have been established for elementary education through the Board of Public Education in Mexico.

El presente trabajo parte de la selección del *corpus* señalado y de dos niveles de análisis del discurso narrativo: la localización de las referencias más significativas sobre la Independencia de México y la relación que éstas muestran con

algunos modelos<sup>1</sup> de interpretación que se han generado en torno al tema de las independencias hispanoamericanas. A partir de estos planteamientos se ofrecerá una propuesta interpretativa estructurada.

### **Mi libro de cuarto año. Historia y civismo (1968)**

El tema de la Independencia de México está organizado en dos capítulos: el primero, titulado «La Guerra por la Independencia». El segundo capítulo incorpora tres títulos: «México Independiente», «La República» y «Cómo se inició la Reforma». Aunque este segundo apartado en apariencia constituye una visión de la Independencia como proceso de larga duración, lo cierto es que no refleja un análisis procesual y, a cambio, el texto se limita a la enunciación de hechos y personajes que formaron parte de este lapso temporal establecido por Concepción Barrón de Morán, la autora del libro. Por esta circunstancia, sólo se hará referencia a la primera parte porque en ella se exponen las explicaciones que, según el texto, dieron origen al movimiento independentista en el territorio mexicano.

El texto explica que las causas internas de descontento se reflejaron en sublevaciones por parte de varios grupos inconformes con los privilegios de que gozaron los españoles y gran parte de los criollos durante los tres siglos de dominación española –disgusto y malestar particularmente en indios y negros, ya que los mestizos se aliaron después a la clase criolla– y el espíritu moderno que con la fundación de escuelas propició las lecturas europeas y el anhelo de libertad e independencia. En el ámbito internacional, el texto indica que fueron tres los principales sucesos que agitaron a los criollos: la independencia norteamericana (1776), la revolución francesa y la invasión de España. Sólo en la primera indica la fecha y le adjudica el mérito de motivar a los criollos a poner en práctica las ideas de libertad, igualdad y derechos del hombre. A la revolución francesa le otorga el reconocimiento de haber emprendido una guerra sangrienta para abandonar la monarquía y lograr un régimen de gobierno que otorgara derechos al hombre y al ciudadano. Sobre la invasión de España expone que creó un problema muy serio en cuanto a la autoridad, pues el virreinato dependía de la persona del rey. Bajo el influjo de estos tres eventos, los criollos inconformes con el sistema político, económico y social emprendieron la lucha por la libertad y la independencia. (Barrón de Morán, 1968:46-49).

---

1 En el presente trabajo se entiende como «modelo» a una estructura acabada y global, pero al mismo tiempo flexible porque en ella pueden convivir ideas diferentes e incluso antagónicas (Quijada, 2005:10).

Estas explicaciones se identifican con las primeras perspectivas interpretativas que surgieron sobre las causas de la independencia y que estuvieron influenciados por algunos modelos europeos, de los cuales el más importante está sustentado en el principio de *retroversión de la soberanía*, que postulaba la idea de que las Indias legalmente eran propiedad directa y personal del rey. Si por cualquier circunstancia el rey se ausentaba sin nombrar un sucesor legítimo, los habitantes de tierras americanas no estaban obligados a admitir ninguna otra autoridad impuesta por el imperio. Ante una situación de tal magnitud las *potestas* volvían al pueblo (Quijada, 2005a:12).

Con estos elementos se deduce que el modelo básico de legitimación de la independencia en el que se apoya el texto corresponde al modelo «institucionalista» en tres de sus planteamientos básicos: los movimientos de independencia fueron una *reacción* lógica surgida de los sentimientos nacionalistas que se fueron configurando de manera progresiva a lo largo del periodo colonial; el movimiento de independencia se hizo *contra* España; y la idea de *reivindicación de los oprimidos*, –argumento muy socorrido por los propios independentistas– (2005a:13-14). No obstante, el texto también incluye algunas de las ideas europeas que fundaron este modelo y las contradicciones que lo caracterizan. Entre las ideas fundacionales, se encuentra el principio de *retroversión de la soberanía*, que se aplicó en asociación con la condición legal de las Indias como propiedad directa y personal del rey (2005a:12). Si éste se veía forzado a desaparecer sin dejar sucesión legítima, los territorios americanos no estaban obligados a aceptar ninguna otra autoridad impuesta desde el imperio. De esta forma las *potestas* volvían al pueblo (1968:49). El texto cumple así con la encomienda de adjudicar a la independencia un carácter necesario e inevitable, tanto para los habitantes novohispanos como para la memoria histórica de la población y los alumnos de primaria en la actualidad.

El contenido del libro también ofrece otra explicación articulada con la reivindicación de los orígenes del movimiento independentista: reconocer la existencia de identidades nacionales predeterminadas –juntas, conspiraciones, congresos, tratados y planes– que se desarrollaron durante las etapas de la guerra y dieron paso a las instituciones republicanas. Este hecho se sintetiza al abordar el tema del nacimiento de la República (1968:84) donde se articulan los conceptos «pueblo», «elecciones» y «Constitución»; de esta manera se ofrece a los maestros y alumnos los elementos suficientes para admitir la legalidad del proceso mediante el cual se instauró el nuevo sistema político y sus instituciones. Por último, se encuentra que la postura de la autora, los objetivos didácticos –que están orientados a motivar a los niños para que prosigan *las auténticas causas nacionales*– y el estilo narrativo del discurso confirman que en el texto escolar *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* (1968), el tratamiento que se otorga al tema de la Independencia de México

se inscribe en la tradición historiográfica que corresponde al *modelo institucionalista* en sus principios básicos ya que, atendiendo a este criterio, desde el periodo colonial existía una comunidad identitaria que habría preparado la ruptura entre la metrópoli y las colonias.

Por otra parte, conviene señalar que la adopción que hace el libro de texto del modelo *institucionalista* no sólo se aboca a la explicación de las causas que provocaron la independencia en nuestro país, sino también a la promoción de valores contruidos en el discurso del texto mediante una vinculación con los principios institucionalistas. Esta afirmación se sustenta en la siguiente cita:

Los niños de México deben conocer y recordar a sus héroes, porque éstos dieron su vida para legar a todos los mexicanos una patria libre [...] estás obligado a estimar el sacrificio de esos grandes hombres, a cuyo heroísmo, debes las libertades, los derechos y la seguridad de que hoy gozas [...] Su conducta es el modelo que ha de impulsarte a cumplir con tu deber. Ama y cuida esta tierra, ella será siempre dulce y maternal si mantienes vivo en ti el amor por la Patria, por la ley y la justicia. (1968:58).

### Historia. Cuarto grado (2005)

A cuarenta años de los primeros textos oficiales de historia, en el libro actual se continúa afirmando que la causa primordial de la emancipación fue la reacción de la clase criolla –representada por Hidalgo– frente a la política de la metrópoli, traducida en el virreinato. Este soporte ideológico se fortalece con el énfasis conmemorativo como elemento eficaz para seguir promoviendo las imágenes y principios que fecunden sentimientos de patriotismo en la población infantil. Retoma la idea del surgimiento de nuevas ideas de libertad, igualdad y derechos del hombre, pero ahora resignificadas por la influencia de la Ilustración como uno de los incentivos del movimiento emancipador (Garrido, 2005b:87). Este razonamiento se amplía en el texto para conducir a los escolares a establecer una relación directa entre un movimiento cultural y uno revolucionario; y, aunque se atenúa la influencia de las ideas ilustradas en la guerra independentista, sí constituye una de las estrategias justificatorias más recurrentes; persiste el carácter influyente de las revoluciones anteriores a las que se adjudica la inspiración y el modelo de organización política para el nuevo país. Se enfatiza la revolución francesa como el marco donde se generó la invasión napoleónica a España, lo que provocó un vacío de poder en América, y con éste, la necesidad de resolver el problema mediante la sustitución del antiguo régimen por un sistema de gobierno republicano (2005b:87-88). A diferencia del texto anterior, ahora se presenta con mayor claridad que «la falta de rey legítimo

en España» motivó en América la idea de otras formas de gobierno, lo que conduce a confirmar que en el libro actual sigue prevaleciendo la más importante construcción legitimadora del modelo institucionalista.

A estos elementos se suma la tendencia de homogenizar la población en torno al mismo propósito de lograr un gobierno justo para todos (2005b:90). No obstante la claridad con que se expresa esta intención en el libro actual, encontramos una variante con respecto al texto anterior, de 1968. El punto de inflexión apuntala cierta inclinación al *modelo materialista*<sup>2</sup>, al considerar que la élite criolla –dominadores– representada por Hidalgo, aglutina al resto de la población –dominados– en un contexto social que tres siglos antes mantenía a la sociedad novohispana bajo el dominio de los españoles peninsulares sobre «indios, mestizos, criollos, algunos españoles; militares, sacerdotes, y mineros que iban mezclados persiguiendo un mismo ideal de justicia» (2005b: 74).

Otra inflexión al modelo –citado como «reactivo-institucionalista»– radica en el énfasis que otorga a la influencia de las reformas borbónicas como factor determinante en las tendencias emancipadoras que abanderaron las elites criollas para reivindicar los abusos que el imperio español cometía sobre la sociedad (2005b:73-74). Este razonamiento muestra a su vez un punto de inflexión al modelo materialista –sustentado en procesos sociales, dejando de lado los procesos políticos– debido al peso que la narrativa otorga a las Cortes y la Constitución de Cádiz como catalizadores en el tránsito del antiguo régimen a un sistema basado en la soberanía popular (2005b: 103). El texto refleja así la orientación hacia un tercer modelo interpretativo identificado como *político*, que destaca la relevancia de los procesos de Cádiz en la historia de la emancipación americana, lo que generó un cambio en la forma de gobierno en el territorio mexicano como producto de una interacción en ambas esferas de la Monarquía hispánica –eje fundamental sobre el que giran los nuevos enfoques historiográficos–.

## Conclusiones

En los dos textos analizados, la estructura narrativa sobre la Independencia de México evidencia la permanencia de los principios de libertad, igualdad, justicia y lealtad a la patria para fomentarlos en los lectores infantiles y mantenerlos vigentes en las futuras generaciones de mexicanos, sin olvidar que la finalidad de la

2      *Nota.* Este modelo se caracteriza porque «tiende a la construcción de una historia social de la independencia y trastoca la idea de liberación de los oprimidos para orientarla a un contexto social conformado por distintos grupos sociales y étnicos estratificados, donde se distinguen los dominadores y los dominados». (2005a: 16).



historia tradicional y oficialmente difundida no ha sido proyectada para desarrollar en los niños habilidades de interpretación del presente y para hacerlos partícipes de su construcción; es otro el sentido de la versión oficial: mostrar ciertas realidades sociales y engrandecer otras.

*Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* (1968) e *Historia. Cuarto grado* (2005), hacen efectiva la concepción *institucional* que cataloga la existencia de un movimiento emancipador contra España como protagonista única del antiguo régimen. La empresa independentista estuvo inspirada por las ideas de igualdad, libertad, derechos del hombre, nuevas formas de organizarse y gobernarse puestas en práctica por las revoluciones inglesa y francesa, ambas también influenciadas por las ideas ilustradas del siglo XVIII.

En los dos libros permanece también el principio de *retroversión de la soberanía*, que justifica la suplencia del vacío de poder –provocado por la invasión napoleónica en España– por un nuevo sistema de soberanía popular. Entre otros elementos, los mencionados adquieren relevancia porque se identifican plenamente con los principios básicos que caracterizan al modelo institucionalista. En ambos textos existe una periodización que responde a los criterios convencionales de secuencia cronológica para la historia general de México. Sin embargo, la emancipación novohispana pensada con fines didácticos intenta hablar de cambios, pero no de un proceso mucho más amplio de cambios, que se ilustran *cortando* la temática y se contextualizan con hechos puntuales y personajes, extraviándose la diferencia entre cambios y rupturas. Así, aunque en estos libros se incorporan elementos en la época virreinal que anticipan las causas de la independencia, no hay un análisis procesual.

Mientras que el primer libro enmarca la guerra de independencia en un ambiente de desigualdad social, el segundo acentúa la situación económica como la causa-raíz de la revolución independentista. El pensamiento político se muestra con una débil contextualización en el primer libro, lo que varía en el segundo, que lo trata con mayor amplitud pero sin dimensionarlo, a pesar de articular los efectos de las Cortes y de la Constitución de Cádiz en la construcción de un nuevo sistema de gobierno en el territorio mexicano.

Con todo, resulta incuestionable la permanencia de la tradición *institucionalista* durante la década del sesenta, a la que corresponde la primera generación de libros oficiales de Historia. Esta circunstancia pudiera explicarse porque en tal época no se consolidaban aún otros enfoques interpretativos como el *materialista*, que es su contemporáneo y debido a lo cual quizá no fue empleado en *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* (1968). Por otra parte, se reconoce también que en este texto ya se evidencia la intención de modificar la estructura narrativa, enriqueciéndola con otros enfoques interpretativos que superan el institucionalista, aunque no llega a concretizarlos.

Esta afirmación se sustenta en el hecho de que el libro *Historia. Cuarto grado* (2005) presenta algunas inflexiones con respecto al modelo institucionalista, ya que en ciertos momentos el flujo del relato se identifica con el enfoque *materiaalista* –fundamentado en procesos sociales–, y apunta hacia el modelo *político* porque visualiza la interacción entre la metrópoli y sus colonias en la conversión del proceso político que se vivió durante el tránsito del antiguo régimen a la soberanía popular (2005b: 24). Como en el primer caso, la consolidación de esta perspectiva interpretativa sobre la independencia también coincide con la emisión de esta generación de libros de la década del noventa. Para concluir, y acortando la distancia de cuarenta años que existe entre los dos libros analizados se retoma una lección que los hermana con dulzura en el mismo cerco historiográfico que no ha logrado superar las barreras oficiales ni los esfuerzos por comprender los *cómo* y los *porqué* de la escritura de la historia. Aquí, la voz de un viejo soldado en la recreación que hiciera Juan de Dios Peza de «La entrada del Ejército Trigarante» a la ciudad de México:

¡Qué hermoso, qué hermoso aquél veintisiete de septiembre! [...] el entusiasmo del pueblo rayó en delirio. La gente nos arrojaba flores y nos aclamaba [...], y nosotros, llenos de gratitud, nos sentíamos orgullosos de nuestro pobre aspecto, de nuestros harapos, de nuestras viejas armas y de nuestra piel ennegrecida, tostada por el cielo del sur y por la pólvora de los combates [...] si es posible ver desde el cielo lo que pasa en la tierra, sin duda esa mañana estaban ya satisfechos y tranquilos todos los mártires de la causa de 1810, todos los héroes que, sin otro elemento que su propio esfuerzo, sin más recursos que sus convicciones, y con las solas fuerzas del derecho y la justicia, derramaron su sangre generosa (1968: 75; 2005b: 107).

El análisis de los libros de historia nacional ameritan una actitud renovada y de apertura hacia otros enfoques teóricos y metodológicos ya que su presencia, diseño y efecto en nuestras escuelas mexicanas los reafirman más que nunca educativos, debido a que inducen posturas morales y pueden participar de agendas democráticas, tanto nacionales como internacionales.

## REFERENCIAS

- Barrón de Morán, Concepción, 1968, *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos/SEP
- Borré Johnsen, Egil, 1996, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Garrido, Felipe, 2005. *Historia. Cuarto grado*. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos/SEP.
- Mendoza Ramírez, María Guadalupe, 2006, «La perspectiva discursiva en el análisis historiográfico del libro escolar», en *Memoria, conocimiento y utopía*. México. Plaza y Valdés.
- Quijada, Mónica 2005, «Modelos de interpretación sobre las independencias hispanoamericanas», en *Lecciones Sobre el federalismo*. Zacatecas. CONACYT-UAZ.



# **La independencia de América y otras descolonizaciones vistas por alumnos de la enseñanza secundaria postobligatoria**

Manuel Pousa Castelo

*IES Mugardos*

[manuelpousa@edu.xunta.es](mailto:manuelpousa@edu.xunta.es)

## **Resumen**

La comunicación analiza la percepción que tienen y los hechos que recuerdan alumnos de la secundaria postobligatoria acerca de los procesos descolonizadores, especialmente de los ocurridos en América, su visión acerca del derecho de autodeterminación, de la resistencia española contra la invasión francesa de 1808, sus fuentes de información acerca de estas cuestiones y las consecuencias de las descolonizaciones incluyendo el caso de Ceuta y Melilla. Para ello se analizan dieciséis entrevistas en profundidad realizadas a veintinueve alumnos de 16-17 años en el verano de 2009. Los alumnos mostraron una visión poscolonial nacionalista centrada en el mundo desarrollado y la idea de libertad.

## **Abstract**

This paper analyzes the perceptions that non-compulsory secondary school students have and the facts they remember about processes of decolonization, especially those that took place in the American continent, their vision about self-determination, about the spanish resistance against the french invasion of 1808, their information sources about this matters and the consequences of decolonization including the case of Ceuta and Melilla. Sixteen in-depth interviews made in june 2009 involving twenty nine students ranging 16 to 17 years old are analyzed. The students showed a poscolonial and nationalist vision centered in the developed world and the idea of freedom.

## **Introducción**

Este estudio recurre a la excusa del bicentenario de la independencia de Latinoamérica para seguir en parte la estela del trabajo dirigido por Rafael Valls (2005) que estudiaba el tratamiento de la descolonización latinoamericana en los libros de texto para atender en esta ocasión a otros procesos emancipatorios y escuchar la voz de los destinatarios de la educación para así adecuar la enseñanza a sus preferencias, desconocimientos y necesidades, así como para evaluar la enseñanza

actual. La hipótesis inicial era que la España en búsqueda de la libertad y el progreso económico había fortalecido su carácter europeo dando la espalda a una región con la que tiene tanto en común, y con la que los lazos económicos, humanos y culturales son poderosos, así como en general con los países en vías de desarrollo. Nos centramos por tanto en estudiar el etnocentrismo que lastra –junto al memorismo, la falta de tratamiento de los problemas sociales o el uso de la perspectiva de las clases altas– las clases de historia, y estudiar la perspectiva de un Estado con identidad imperial ante los procesos de descolonización en general.

Las descolonizaciones son un hecho social fundamental en la historia de la humanidad por cuatro motivos. En primer lugar porque en la memoria de la mayoría de los estados actuales hay un proceso emancipatorio. En segundo lugar y enlazando con el anterior porque las descolonizaciones son una constante histórica. En tercer lugar debido al contexto mundial de creciente integración planetaria, de ascenso de antiguas colonias o territorios semicoloniales y de creciente contacto entre descendientes de colonizados y de colonizadores a través de las corrientes migratorias, y en cuarto porque desde el punto de vista educativo los procesos descolonizadores suscitan numerosas cuestiones de un alto valor crítico como: ¿por qué unas sociedades dominan a otras? ¿Cómo consigue una sociedad emanciparse? ¿Son las independencias procesos positivos por sí mismos? ¿Qué huellas dejan?

Pese a su importancia en conjunto y a las similitudes entre las descolonizaciones la enseñanza de la historia y la investigación histórica han adoptado una perspectiva estrecha, ocupándose mayoritariamente de «la» descolonización, la caída de los imperios coloniales en la segunda mitad del siglo XX. En este ensayo hemos optado por una visión de conjunto que abarca la *revolución* de los Estados Unidos, la *emancipación* latinoamericana, la *guerra de independencia* española, la *descolonización* y la *caída* de la URSS. Pese a no ser en puridad una descolonización por la proximidad geográfica y cultural, las operaciones contra la Francia napoleónica en la Península Ibérica y no ser propiamente una guerra de independencia más que en parte han sido incluidas por ser un acontecimiento ampliamente conocido en España y ser además del más reciente tal vez el episodio que mejor se acomode a lo que fueron otras guerras de liberación nacional. Similares argumentos nos llevaron a incluir los sucesos de 1991.

## **Materiales y métodos**

Los resultados aquí presentados forman parte de una tesis doctoral en proceso que estudia la enseñanza/aprendizaje de los fenómenos imperialistas en la contemporaneidad. Tomaremos de la misma parte de la información recabada entre el

alumnado, en concreto dieciséis entrevistas en profundidad realizadas a veintiocho alumnos de 16-18 años de dos centros del área metropolitana de A Coruña, el IES David Buján de Cambre y el IES Francisco Aguiar de Betanzos y a un alumno de 2º de bachillerato, ex-alumno del investigador en el IES de Mugardos, en mayo de 2009.

Reducimos la muestra en general a alumnos de 1º de Bachillerato, tanto de la rama de Ciencias y Tecnología como de la de Humanidades y Ciencias Sociales, en el primer caso como muestra de la enseñanza recibida en la enseñanza obligatoria y en el segundo de la formación recibida en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, de alumnos que llevan dos cursos académicos estudiando este período, más en el caso de aquellos que repitan curso en la misma modalidad. Todas las entrevistas excepto tres se realizaron a parejas con el objetivo de obtener más voluntarios y respuestas más abiertas pese a la tendencia a coincidir o discrepar moderadamente entre los entrevistados. Debido a que se optó por intentar mantener una entrevista poco opresiva y que abarcase bastantes temas—entre los que las descolonizaciones no eran sino secundarios— no se insistió sino en ocasiones aisladas para que los alumnos recordasen, por lo que es probable que los entrevistados tuviesen mayor información sobre las cuestiones tratadas de la manifestada.

Desde el punto de vista de la metodología la perspectiva asumida ha sido cualitativa, usándose un guión para realizar las entrevistas que se adaptó a los casos particulares. Se eligió esta perspectiva por tratarse de una cuestión apenas estudiada desde el punto de vista de la didáctica, necesitada de un diagnóstico. Se indagó en torno al lenguaje y sus significados: qué recordaban —conceptos, fechas, protagonistas— los alumnos, qué olvidaban, cómo lo hacían y su valoración personal de estos acontecimientos con miras a abrir un posterior debate en torno a la enseñanza.

## **Resultados y Discusión**

Acerca de la independencia de Latinoamérica cerca del 60% de los alumnos o no tenían ningún conocimiento o apenas alguno y Simón Bolívar sólo fue mencionado por tres alumnos, dos de ellos latinoamericanos y el tercero tras insistirle con tres preguntas pidiendo que recordase más detalles. En comparación, cerca del 40% afirmaba no recordar nada, no se expresó o apenas dio un dato sobre la de Estados Unidos, siendo aquella información con mayor número de menciones el personaje de George Washington, a quien citaron en algo más de la mitad de las entrevistas. Para ambos acontecimientos, como es habitual, los entrevistados tuvieron problemas para aportar un marco temporal, especialmente en el caso la-

tinoamericano, del que sólo dos alumnos originarios de esta región dieron fechas, bastante específicas además: 1816 para Argentina y el 20 de julio –eso sí, de algún año del siglo XVII– para Colombia. Pese a ser más conocida la fecha de la declaración de independencia de Estados Unidos sólo fue recordada por tres entrevistados, apenas un 10%.

Para el caso latinoamericano es notable la confusión con el caso cubano en 1898, pues cerca de un cuarto de los alumnos a los que se preguntó mencionaron exclusivamente este suceso, pese a que la pregunta formulada era «¿qué recordáis de la independencia de Latinoamérica?». Dos de ellos además hablaron exclusivamente de la Revolución cubana, mezclando tres momentos, indicio de una percepción similar de los mismos. Otros datos repetidos para el caso su vecino septentrional fueron referencias al Motín del Té, a las Trece Colonias y a las disputas en torno a cuestiones fiscales, todos con cerca de un 17% de alumnos mencionándolos. Los tres alumnos que más datos recordaron dieron cuatro o cinco sobre la independencia de estadounidense, uno de los cuales recordó también seis acerca del caso latinoamericano, siendo el único que mencionó la Doctrina Monroe. Para esta última área destacó un alumno muy influido por la lectura recomendada por su profesor de historia de *Las venas abiertas de América Latina*, el cual ofreció una visión compleja según la cual dudaba de los beneficios de la emancipación por favorecer a los «grandes propietarios» y no al «pueblo»<sup>1</sup> pero creía que «hicieron bien en defender la causa que creían era justa» y que «teníamos que haber sido nosotros los que les diéramos la oportunidad de concebirse como pueblo», además de criticar el neocolonialismo.

Se preguntó a los alumnos por la importancia que daban a estos dos procesos obteniéndose resultados similares y bastante comunes por predominar un interés medio. Más interesantes fueron los motivos expresados para justificar sus opiniones resultando en su preferencia por la historia de las potencias y por la historia nacional, pues la primera fue el argumento más empleado para justificar la importancia de la guerra de independencia estadounidense a los que se pueden añadir aquellos que veían interesante el paso de colonia a ser el estado más poderoso, incluso a ser una metrópoli (casi un 45% de los alumnos a los que se hizo esta pregunta dieron alguna de estas razones). Latinoamérica no parece interesar de por sí, sino porque «es nuestra historia», pues ésta es la respuesta más común, aunque sólo la dio un magro 15%, además otro tanto afirmaba explícitamente que es menos importante que la independencia estadounidense. Para el caso norteamericano en cambio la única matización comparativa que se hizo es defender que se debe es-

1 Las entrevistas se realizaron tanto en castellano como en gallego. Las realizadas en esta última lengua, como es el caso, se presentan traducidas.



tudiar «menos de lo que se estudia en Estados Unidos» –afirmación del 11% de los entrevistados–, aunque en un caso sosteniendo además que «deberíamos dar más» la de Latinoamérica, porque la historia impartida «se centra en Europa». Para la independencia norteamericana aparecen en segundo lugar referencias a su lucha por las libertades, que si se suman a menciones al resumir los hechos a que luchaban por los «derechos humanos», por «la libertad de expresión», por el derecho a voto o por «un gobierno libre» superan el 30% de los entrevistados. Ninguno mencionó la lucha por la esclavitud y por la expansión a costa de los nativos. Sólo un alumno insistió en la necesidad de apoyo exterior para alcanzar las independencias, pero hubo menciones aisladas al apoyo francés a las Trece Colonias –repetida en cuatro ocasiones–, al español en el mismo caso y al estadounidense, británico y francés en el caso latinoamericano.

Los tres alumnos latinoamericanos entrevistados no ofrecieron un tipo común: por un lado están el alumno de origen argentino y el colombiano ya mencionados, que fueron entrevistados conjuntamente quienes, además de las fechas antecitadas el primero añadió una mención a José de San Martín y el segundo usó la expresión «se le fue el banco» al hablar de los efectos de la pérdida de la mayor parte de las colonias en la metrópoli. Por otro está una alumna cubana que no ofreció en general unos conocimientos ni unas actitudes diferentes a la de un alumno nacido en España.

Acerca de la descolonización principal los conocimientos manifestados acerca de la misma fueron pobres: sólo el 10% de los alumnos entrevistados recordaba un marco que incluyese algo más de una región de un continente, aunque al hablar de Gandhi mostraron conocimientos acerca de la descolonización india, raras veces mencionada al hablar del proceso a nivel mundial. Un cuarto de los alumnos ofreció una cronología acertada, aunque genérica («después de la segunda guerra mundial»), lo que resulta ser la casi totalidad de los que dieron alguna. Resulta particular el caso de un alumno que no recordó ningún hecho acerca del proceso pero sostenía que «aunque te descolonices siempre queda algún residuo (...), se quedan costumbres (...) tampoco creo que te descolonices en dos días (...) siempre queda algo ahí, cambios en las costumbres, en los métodos». También lo es el caso de los dos latinoamericanos ya mencionados, pues pese a no tener tampoco un alto nivel de conocimientos general sabían más acerca de este proceso que la media de los entrevistados y reflexionaron sobre él. Así, uno de ellos estableció un posible vínculo causal entre la descolonización de América y la colonización de África y Asia, y el otro fue el único que hizo referencia al papel de las superpotencias en la descolonización. De la descolonización habida al caer la URSS los alumnos no ofrecieron ninguna cronología ni un marco geográfico adecuado al faltar cualquier referencia a Asia central o el Cáucaso. Sólo un alumno particularmente interesado

en el comunismo mencionó la breve descolonización ocurrida tras el tratado de Brest-Litovsk.

En lo concerniente a España es destacable que dos alumnos sin preguntárseles al respecto sostuvieron que Ceuta y Melilla son colonias –uno de ellos añadiendo los archipiélagos balear y canario– y una alumna sin demasiada seguridad creía que «deberían de ser...independientes», pero algo más de la mitad de los preguntados creía que deben defenderse militarmente y ninguno rechazaba esta posibilidad, pues incluso la alumna antes mencionada sostenía que las cuestiones deben resolverse de otra manera. Con respecto a la guerra de independencia se observa una visión tibia ante uno de los mitos del nacionalismo y de la identidad española pues más de un cuarto de los entrevistados sostenía que la guerra fue un error y un 36% albergaba serias dudas, diciendo que lo que hicieron «es de chulitos», o que «las consecuencias no fueron provechosas para nosotros», tres comprendían el punto de vista de los españoles pero parecían no compartirlo<sup>2</sup>, varios manifestaron objeciones al uso del adjetivo «heroico» y los que argumentaron su oposición criticaban el rechazo al liberalismo, la restauración de un rey absoluto y la pérdida «de cultura» o de «mezcla de culturas». Nadie recordó los sitios, el 2 de mayo o las obras de Goya, muy presentes en los manuales.

## Conclusiones

La primera conclusión es que los alumnos recuerdan poca información sobre los aspectos aquí estudiados pese a su relevancia en cuestiones de identidad, claro que no parecen temas de interés en su medio social salvo ciertos detalles, pues las únicas referencias a información recibida fuera del aula son dos a la película *El Patriota* y otra a la de *Gandhi* –de un alumno que no recordaba la nacionalidad del protagonista-. Los alumnos olvidaban o desconocían la importancia de los grupos sociales en los fenómenos descolonizadores, tanto a los protagonistas como los colonos y sus descendientes (criollos en el caso latinoamericano) o los nativos que colaboraron con las metrópolis como a grupos que las vivieron sin adquirir un papel protagónico, como los nativos o los esclavos negros en los ejemplos americanos. Tampoco se nombraron o apenas hechos considerados importantes por la historiografía como la figura de Simón Bolívar, las guerras de Vietnam y Argelia, la independencia de Haití y la conferencia de Bandung. Además, ante una enseñanza de la historia que defiende la importancia de enseñar acerca de la causalidad, apenas

2 «...supongo que desde su punto de vista nos estaría empobreciendo» y «ellos pensarían que hacían bien». La cursiva es nuestra.

aparecieron las raíces ni las consecuencias de las descolonizaciones. Es destacable también que los alumnos recordaban pocos datos, lo cual probablemente se debe en parte a la ausencia casi absoluta de estas cuestiones en su entorno social, más teniendo en cuenta su edad, y asimismo que entre esa información no aparecieron errores graves en cifras importantes.

El conocimiento es claramente etnocentrista, centrado en España, Europa o, en general, los más fuertes, presentando grandes lagunas geográficas. Los entrevistados no conocían así las independencias de Oceanía, los Dominios, Oriente Medio, además de las ya mencionadas y olvidaban o no conocían «nuestros» errores: las causas de las pérdidas de las colonias, los traumas que implicaron estos sucesos en Portugal, Francia, Rusia o Estados Unidos, y matanzas como las de Amritsar, Boston o Sétif, de gran importancia a medio plazo, aunque recordaban 1898. Sólo una alumna observó influencia de las antiguas colonias en las metrópolis (presencia de hindúes y de la costumbre de consumir té en el Reino Unido) y pese a haber varias menciones a la llegada de productos alimenticios de América a Europa, no hubo ninguna al mismo proceso en la dirección inversa.

Los conocimientos de los entrevistados no estaban integrados pues no relacionaron la independencia de Latinoamérica con la de Estados Unidos ni con la guerra de España ni la descolonización con la segunda guerra mundial y la guerra fría más que en una ocasión cada una de las dos últimas. Tampoco demostraron conocer la importancia que estos sucesos tienen para la identidad de los nuevos estados al ser su momento fundacional, pero también para la de las ex-potencias coloniales, con sus traumas asociados.

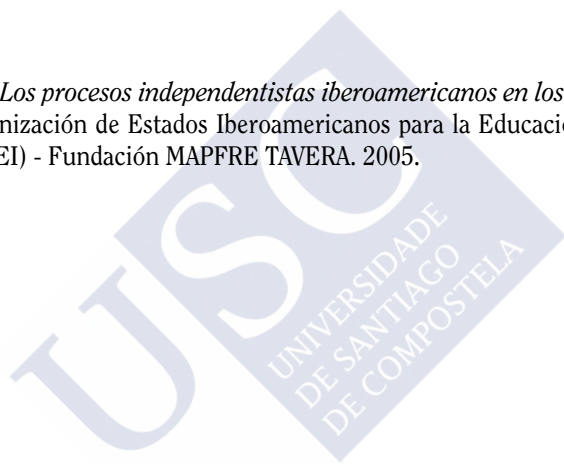
## **Propuesta didáctica**

En primer lugar parece juicioso no rasgarnos las vestiduras y añadir más presión para introducir más información en los programas, sino reducirlos cuando menos a causas, consecuencias y elementos generales. Para conseguir una mayor retención de la información y un mayor interés es importante empezar por partir de los conocimientos previos de los alumnos, en este caso personajes como Gandhi y Washington y usarlos como ejemplos y como excepciones. Tal vez compararlos, por ejemplo con Ho Chi Minh y Simón Bolívar. También puede recurrirse a comparaciones sincrónicas o diacrónicas para evitar la falta de conexión que los alumnos ven entre los sucesos además de desarrollar una visión crítica, así como es importante realizar actividades que otorguen profundidad a las pocas ideas principales que se intente transmitir e introducir programas en los que exista un margen de decisión para los alumnos para hacerlos corresponsables de su educación.

Si nos atenemos a las cuestiones importantes para un ciudadano español parece importante que se explique la cuestión del Sahara occidental y las reclamaciones marroquíes sobre Ceuta y Melilla, por qué y cómo se perdió un imperio del que conocen su nacimiento y auge, así como las consecuencias que ello tiene en el presente, teniendo en cuenta –además de los vínculos seculares– la presente importancia de Latinoamérica como terreno de inversión española.

## BIBLIOGRAFÍA

Valls, Rafael (dir.): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - Fundación MAPFRE TAVERA. 2005.



## El aprendizaje multimedia de la historia: valoración de una experiencia de aula

M<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia  
*Universidad de Zaragoza*  
[privero@unizar.es](mailto:privero@unizar.es)

### Resumen

A partir de un experimento con 300 alumnos de enseñanza secundaria, se reflexiona sobre la aportación de los materiales multimedia para la enseñanza de la Historia. Por una parte, el análisis aborda la potencialidad de las herramientas multimedia para trabajar con fuentes primarias en el aula con el objeto de desarrollar un pensamiento histórico. Y por otra parte, las implicaciones de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia para el diseño de materiales didácticos multimedia de Historia que faciliten la comprensión y retención de información.

**Palabras clave:** Aprendizaje multimedia, TIC, Enseñanza de la Historia, pensamiento histórico.

### Abstract

From an experiment with 300 high school students, we reflect on the contribution of multimedia materials for teaching history. On the one hand, the analysis addresses the potential of multimedia tools to work with primary sources in the classroom in order to develop historical thinking; and, on the other hand, the implications of the Cognitive Theory of Multimedia Learning to design multimedia materials facilitate understanding and retention of historical information.

**Keywords:** Multimedia learning, ICT, Teaching History, Historical thinking.

Habitualmente se define aprendizaje multimedia como aquel que se adquiere mediante el recurso a medios de diferente naturaleza (textos, imágenes, animaciones, etc.) que envían información a través de la combinación canales diferentes de comunicación (visual, auditivo...). Desde finales del siglo XX las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación han facilitado la creación y utilización de recursos multimedia en la enseñanza, con un grado mayor o menor de interactividad asociada, y desde principios del siglo XXI se han multiplicado las investigaciones sobre el aprendizaje multimedia.

Una de las teorías de mayor impacto ha sido la denominada Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, desarrollada a partir de los estudios de campo de Mayer (2001) y que dio lugar a la publicación del primer manual universitario de

referencia sobre el tema (Mayer, 2005). Los principios básicos definidos en esta teoría, basados en el análisis de experiencias empíricas y divulgados a través de revistas especializadas como *Learning and Instruction* o *Computers & Education* pueden ser aplicados al aprendizaje multimedia de contenidos de todo tipo de disciplinas, incluida, por supuesto, la Historia.

La aportación de Mayer radica en dotar de base psicológica, demostrar rigurosamente a través de la experimentación empírica y la recogida y tratamiento de datos mediante método científico y sistematizar una serie de principios que el profesorado en activo suele haber percibido espontáneamente en el proceso de aprendizaje de su alumnado aun ignorando sus bases psicológicas. O al menos, esto es lo que habitualmente expresan los docentes cuando se presenta una sistematización de los principios básicos del aprendizaje multimedia en cursos de formación permanente. Esto, en mi opinión, no resta mérito a las aportaciones de Mayer sino que, por el contrario, las respalda.

## **1 La naturaleza multimedia del aprendizaje de la Historia**

Algunos autores (Wisley & Ash, 2005) destacan que la Historia es una de las disciplinas académicas que más pueden beneficiarse de la utilización de herramientas didácticas multimedia pues la diversa naturaleza de las fuentes primarias a partir de las cuales se construye el conocimiento histórico la convierten en una disciplina multimedia en sí. Efectivamente, aceptando la definición inicial que se ha realizado sobre el concepto de aprendizaje multimedia, el aprendizaje de la Historia cuando éste se basa en la utilización y deducción de información de fuentes primarias, puede calificarse como aprendizaje multimedia pues una grabación audiovisual de un discurso político de trascendencia histórica es una fuente primaria, al igual que lo es un periódico, un epígrafe, un monumento, un objeto arqueológico, una obra de arte, una fotografía, un registro notarial, etc. Las clasificaciones tradicionales de las fuentes históricas, como la elaborada por Topolsky en la década de los setenta del siglo XX (traducido al español en 1985) que distinguen entre fuentes directas e indirectas, por una parte, y escritas y no escritas, por otra, no pueden ser tomadas como dicotomías al pie de la letra, aunque facilitan la reflexión sobre la naturaleza de las fuentes históricas en un nivel básico. Una moneda, por ejemplo, nos presenta información escrita (leyenda monetar) e información no escrita (patrón, iconografía, etc.). Pero no es el objeto de esta comunicación reflexionar sobre la naturaleza de las fuentes históricas sino constatar que la variedad de fuentes que pueden ser utilizadas para la investigación y enseñanza de la Historia convierten a los recursos didácticos multimedia en herramientas especialmente apropiadas para el trabajo

de aula. A través de presentaciones multimedia se pueden mostrar al alumnado textos históricos, grabaciones de discursos o entrevistas, grabaciones audiovisuales de acontecimientos históricos más o menos recientes, fotografías, objetos arqueológicos u obras de arte. Es decir, se puede construir el aprendizaje de la historia a partir de una selección de materiales que combine fuentes históricas de diversa naturaleza que proporcionan información con diferentes codificaciones (icónica, escrita, oral...) que llega al alumnado a través de diferentes canales (en el aula generalmente el visual o el auditivo, aunque si incorporamos manipulación de objetos y recorridos en espacios patrimoniales habría que hablar también del recuerdo del movimiento, del aprendizaje cinestésico). Por tanto, la naturaleza multimedia de cada conjunto complejo de fuentes históricas que se utiliza como base documental para una unidad didáctica convierte a los multimedia en herramientas imprescindibles en el aula de Historia. Al menos en metodologías que tengan como objetivo iniciar a los estudiantes en la creación de un pensamiento histórico, es decir, pasar de poner el énfasis en una “historia bien contada” a ponerlo en un buen análisis de fuentes que permita al alumnado plantear preguntas, analizar las fuentes y extraer información de ellas para crear sus propias interpretaciones (Levstik, 1996: 394).

En la experimentación de materiales realizada el proceso de elaboración mi Tesis Doctoral<sup>1</sup>, se incluyeron fuentes primarias de diferente naturaleza para que en varios ejercicios el alumnado dedujera información histórica. Este tipo de actividades, según comentaron previamente los profesores, solían resultar especialmente complejas para el alumnado de 1º de ESO pero, sin embargo, a través de la presentación multimedia realizada respetando los principios básicos de este tipo de aprendizaje facilitó notablemente la tarea.

## **2 La presentación multimedia de la información histórica**

La presentación dinámica (no estática) en fases sucesivas de los diferentes elementos iban componiendo cada dispositiva proyectada se reveló como una de las instrucciones de mayor eficacia didáctica para facilitar la comprensión y retención de información.

La efectividad de la presentación dinámica se basa en el principio de segmentación. Cuando la información se presenta de manera secuenciada, incorporando de manera dinámica, paso a paso, cada uno de los elementos que la constituyen o

<sup>1</sup> Como parte de la investigación incluida en este trabajo se experimentó con 300 alumnos un conjunto de materiales didácticos multimedia (no interactivos, sino expositivos) en cuyo diseño se tuvieron en cuenta los principios básicos del aprendizaje multimedia. Además del impacto positivo en comprensión, motivación y atención en el aula por parte del alumnado, se obtuvo una leve mejora de la retención de información en todos los casos (Rivero, 2009).



que se quieren destacar, la comprensión mejora y se facilita el aprendizaje porque se aísla cada elemento, se facilita la reflexión y explicación del mismo y, en consecuencia su comprensión y su retención, si se proporciona el tiempo necesario para ello. Por el contrario, el aprendizaje queda dificultado cuando se presenta todo el conjunto de información como una unidad continua o si se muestran demasiados elementos a un ritmo excesivamente rápido: la mente no es capaz de procesar la información y esto afecta a la comprensión.

Partiendo del principio de segmentación, comprobaremos que el alumnado comprende mejor, por ejemplo, un mapa histórico cuyas fases se presentan de manera secuencial dinámica que el mismo mapa cuando se explica sobre el gráfico completo, esto es, sobre el mapa histórico tal como aparecería en un atlas o en el libro de texto.

Por otra parte, cuando el mapa histórico proyectado es al mismo tiempo explicado por el profesor, obviamente la información no solo se basa en palabras, sino en gráficos, lo que permite al alumno establecer conexiones entre los referentes verbales y los referentes gráficos (principio multimedia). Cada tipo de información, el mapa proyectado y su explicación oral, llega a la mente por un canal diferente, una por el visual y otra por el auditivo, aprovechando la posibilidad de enviar estímulos simultáneos a través de los dos canales con un mensaje coherente (principio de modalidad). Toda la información se va compilando progresivamente de manera clara pero accesible a un solo “golpe de vista” para que se obtenga una visión de síntesis final (principio de contigüidad espacial) y la sucesión de fases del mapa se presenta de manera continua con explicaciones breves que facilitan que se siga recordando la información inicial cuando se presentan la información final (principio de contigüidad temporal). Cuando este principio de contigüidad temporal no se respeta en la explicación del profesor por prolongarse en exceso o estar constantemente interrumpido, la comprensión y retención de información es menor. El intervalo temporal entre una información y la siguiente debe ser breve.

En el diseño del material didáctico multimedia se prescindió de elementos que pudieran distraer la atención del alumnado sin aportarle información de interés (principio de coherencia), tanto en los mapas históricos elaborados como en el resto del material, lo cual fue valorado positivamente por el profesorado participante en la experimentación.

### **3    Valoración de los elementos de la multimedia expositiva**

El material didáctico multimedia para el aula de historia experimentado se componía de un conjunto de textos y gráficos estáticos y dinámicos, mapas históricos, fuentes primarias (monedas, epígrafes, textos, etc.), audiovisuales, esquemas,

ejercicios con autocorrección dinámica (primero se proyecta el enunciado de la actividad y al pulsar el profesor por segunda vez el ratón aparece la respuesta correcta), etc.

El profesorado participante pensaba, y nosotros con ellos, que al otorgar una valoración en una escala del 1 al 10 de la utilidad para la comprensión de la información a cada tipo de elemento que componía el material de la unidad didáctica, el alumnado otorgaría mayor puntuación a todos los elementos basados en la imagen frente a los de naturaleza textual. Pensábamos que estábamos en “la era de la imagen”, pero nos equivocamos. Nuestro alumnado está un paso más allá, la imagen estática es la que relacionan con el libro de texto y la enseñanza para ellos tradicional. Otorgan un mayor valor a los elementos de presentación dinámica, aunque sean textuales; y a los de carácter multimedia. Por tanto, estamos ya en una “era de lo multimedia dinámico”.

El alumnado entiende que la proyección multimedia es útil, precisamente, por combinar medios diversos y por su dinamismo, es decir, por poder mostrar la información de una manera diferente a la del libro de texto para, de este modo, facilitar su comprensión. Por ello, los elementos menos valorados han sido los textos fijos, aunque se aplicara sobre ellos subrayado dinámico, o las imágenes fijas, aunque se reconociera que mejoraba su visualización al mostrarse en la pantalla. Algunos profesores han valorado positivamente el subrayado dinámico de textos fijos, por cuanto les facilita la comunicación con el alumnado respecto a las ideas principales del texto, pero reconocen que, sin embargo, los estudiantes no han apreciado demasiado este componente.

Al preguntar a los discentes qué elementos de los que componían el conjunto multimedia les resultaban más útiles para comprender la información, el orden de preferencia fue el que se expone a continuación.

La calificación más alta la tuvieron los elementos audiovisuales, que atendiendo a la demanda del profesorado, eran siempre breves para poder ser integrados en el discurso de aula y con actividades asociadas para centrar la atención del alumnado en la información más relevante. Los alumnos destacaron que resultaban fáciles de entender por “mostrar las cosas como eran”. Con esta expresión, se aludía tanto a que no era necesario un grado de abstracción para comprender la información, como al hecho de que los datos mostrados a través de las imágenes en movimiento se consideraban verosímiles por parte del alumnado, cuestión que nos lleva a la necesidad de realizar en el aula una “educación crítica de la mirada”.

Los mapas históricos son documentos de difícil comprensión para el alumnado que está iniciando la educación secundaria. Sin embargo fueron el segundo tipo de documentación más valorado, cuando se presentaron como imagen dinámi-

ca, que permitía ver mediante animación la evolución temporal y uno de los menos valorados cuando se proyectó una imagen fija. Como hemos indicado, la presentación dinámica de los mapas históricos facilita en gran medida la comprensión de la información por parte de los estudiantes y estos así lo han percibido y lo han apreciado. La presentación dinámica de frisos cronológicos fue más valorada por el profesorado que por el alumnado, porque su menor dificultad de comprensión hizo que los discentes no percibiesen una gran diferencia frente a la observación de la imagen estática.

El material incluía una serie de ejercicios de autocorrección dinámica: el enunciado del ejercicio se proyecta sobre la pantalla y cada vez que se pulsa el ratón aparece la respuesta correcta. Pese a ser un elemento generalmente textual (ya fuera relacionar, completar, responder preguntas, test, etc.) este tipo de presentación dinámica de los ejercicios tuvieron un gran éxito entre profesores y alumnos. La corrección del ejercicio despertaba expectación en el alumnado y le confería una mayor seguridad a la hora de la autocorrección y, en consecuencia, de estudiar a partir de esas respuestas.

La presentación dinámica de imágenes con textos complementarios segmentando la información ha sido también uno de los elementos multimedia más valorados. Así se ha trabajado con presentación de fuentes históricas. El caso de la presentación de dioses partiendo de sus atributos (primer elemento: el atributo, segundo elemento: nombre del atributo; tercer elemento: imagen de la divinidad llevando el atributo y acción o protección asociada; cuarto elemento: nombre de la divinidad) permitió al alumnado retener con más facilidad la información más importante. Incluso el trabajo de deducir información histórica a partir de fuentes primarias como epígrafes o monedas se ha podido trabajar bien en el aula mediante esta presentación dinámica y el alumnado ha valorado con puntuaciones superiores al 8 en una escala de 10 este tipo de ejercicios, que han incidido además muy positivamente en su motivación y autoestima al verse capaces de participar en un proceso investigador.

La presentación dinámica de esquemas y de textos, aunque estos incluyeran subrayado de ideas principales de manera dinámica, han sido los elementos menos valorados por el alumnado, aunque se consideran más útiles para la comprensión de la información que las imágenes estáticas, sean fotografías o reconstrucciones. El profesorado, sin embargo, valoró muy positivamente estos elementos, pero posiblemente la presentación dinámica, en estos casos, no fue suficiente para solventar las dificultades del alumnado de 1º de ESO derivadas de capacidad de síntesis y de abstracción.

## 4 Conclusión

Las herramientas didácticas multimedia resultan de gran utilidad para el aula de Historia. Por una parte, permiten trabajar con una tipología amplia de fuentes primarias y así iniciar a los alumnos en la creación de un pensamiento histórico. Por otra, facilitan la comprensión y retención de información, al menos si se diseñan atendiendo a los principios básicos del aprendizaje multimedia. La presentación segmentada de la información con contigüidad espacial y temporal y la utilización simultánea de diferentes canales de recepción de información son básicas para facilitar el aprendizaje. Los propios alumnos, así lo valoran, y por ello consideran más útil la presentación dinámica de elementos que el hecho de la naturaleza gráfica o textual de los mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEVSTIK, L. (1996). Negotiating the history landscape. *Theory and Research in Social Education*, 24, 394-425.
- MAYER, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- RIVERO, M.<sup>a</sup> P. (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia de las nuevas tecnologías básicas*. Barcelona: Tesis doctorales en red.
- TOPOLSKY, J. (1985). *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.
- WILEY, J. & ASH, I. K. (2005). Multimedia learning of History, en Mayer, R.E. *Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 375-391). New York: Cambridge University Press.



# Una revisión del Contenido Textual de la Cultura Greco-Romana en los Manuales Escolares

Gabriela Alejandra Vásquez Leyton<sup>1</sup>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

[g.vasquez.l@hotmail.com](mailto:g.vasquez.l@hotmail.com)

## Resumen

La enseñanza de la historia debe procurar la comprensión profunda y significativa de los procesos históricos, enfatizando el análisis en aquellos conceptos que dan sentido a dichos procesos. Desde esta perspectiva, la presente comunicación propone un estudio de los manuales escolares en España y Chile basado en el análisis del contenido textual en los temas del mundo greco-romano donde, evidentemente, se encuentra la raíz cultural común de ambos países. ¿Cómo se producirá esa selección de contenidos en dos países pertenecientes a la misma cultura, la occidental, pero de ámbitos geográficos y trayectoria histórica ciertamente diferentes y, además, en el caso chileno, pasada por el tamiz colonial?

**Palabras clave:** manuales escolares, contenidos, conceptos históricos, formación ciudadana, cultura greco-romana y Didáctica de las Ciencias Sociales.

## Abstract

The teaching of history should seek a deep and meaningful understanding of the historical processes, emphasizing the analysis on those concepts that give sense to these processes. From this perspective, this paper proposes a study between Chilean and Spanish textbooks based on textual content analysis on the themes of Greco-Roman world which, obviously, is the common cultural root of both countries. How is the selection of content produced in these two countries that belongs to the same culture, the western, but geographic and historical trajectory certainly different and, moreover, in the case of Chile, passed through the sieve colonial?

**Keywords:** textbooks, content, historical concepts, citizen training, Greco-roman culture, Social Sciences Didactic.

## Introducción

Un libro de texto no es sólo y simplemente contenido de la materia, pedagogía, literatura, información, moral o política. Es como una especie de filibustero de la información pública, que actúa en la zona gris existente entre la comunidad

---

1 Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Licenciada en Historia con mención en Ciencia Política. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Máster en Cualificación Pedagógica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales y alumna de Doctorado en Investigación Educativa. Universidad de Valladolid.

y el hogar, la ciencia y la propaganda, la materia especial y la educación general, el adulto y el niño<sup>2</sup>.

La didáctica de la historia centra su preocupación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de conocimiento histórico. En relación con esto, la importancia de los libros de textos radica en que estos *mediatizan socio-culturalmente en los procesos de formación produciendo efectos en la construcción de la identidad cultural de la comunidad educativa en su conjunto*.<sup>3</sup> De esta forma, se convierten en un elemento educativo fundamental como fuente de información del aprendizaje de los alumnos, a partir del valor pedagógico implícito en este recurso<sup>4</sup>. A pesar de esto, muchas veces, los manuales escolares han sido considerados como documentos de segundo orden, sin valorarlos como productos historiográficos socialmente significativos, cuya importancia radica en que son los materiales informativos que están más próximos a la población<sup>5</sup>.

Por otra parte, investigar sobre la enseñanza de la cultura de Grecia y Roma, tiene sentido porque desde el discurso curricular, español y chileno, se establece la importancia del legado histórico de estas culturas para la civilización occidental. En este aspecto, para comprender cómo se enseña la cultura greco-romana, se ha considerado una revisión a partir de los textos escolares chilenos y españoles, ya que estos materiales entregan información relevante, que permite definir qué discursos son asumidos en el sistema escolar para enseñar los contenidos históricos en cuestión, por lo tanto, nos darán una respuesta aproximada sobre la visión del proceso histórico propuesta. Ante ello, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se producirá esa selección de contenidos en dos países pertenecientes a la misma cultura, la occidental, pero de ámbitos geográficos y trayectoria histórica ciertamente diferentes y, además, en el caso chileno, pasada por el tamiz colonial?*

Para este estudio, se han utilizado los textos de estudio de 7º año de Educación Básica (Chile) y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (España). Ambos niveles educativos integran la temática de la historia griega y romana, aunque con enfoques y matices distintos (ver cuadro n°1).

2 JOHNSEN, Borre Egil. Libros de texto en el calidoscopio. Estudio Crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Ed. Pomares-Corredor, Barcelona, 1996, p. 280.

3 MORALES, Gladys. El Libro de Texto Escolar, como Interventor Socio Cultural en la Construcción de la Identidad Cultural, Disponible en <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp42art02.pdf>, p.27.

4 EYZAGUIRRE, Bárbara. El futuro en riesgo: nuestros textos escolares. CEP, Santiago, N° 68, 1997, p.1.

5 VALLS, Rafael. La Enseñanza de la historia y textos escolares. Ed. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2008. p.9.



Cuadro n° 1  
**Grecia y Roma en el currículum escolar**

<b>España: 1º ESO (12 años)</b>	<b>Chile: 7º Básico (12 años)</b>
<i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>	<i>Estudio y Comprensión de la Sociedad</i>
Bloque n°3: « <i>Sociedades Prehistóricas, primeras civilizaciones e Edad Antigua</i> » <sup>6</sup> .	Unidad n°2: « <i>De los albores de la humanidad a las culturas clásicas del mediterráneo</i> » <sup>7</sup> .
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El mundo clásico</i>: Grecia y Roma.</li> <li>• La <b>democracia</b> ateniense.</li> <li>• Las <b>formas de organización</b> económica, administrativa y política romanas.</li> <li>• <b>Hispania romana</b>: romanización.</li> <li>• La <b>ciudad</b> y la forma de vida urbana.</li> <li>• Aportación de la <b>cultura</b> y el arte clásico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de <b>organización político-social</b> en la antigua Grecia y Roma</li> <li>• <b>Vida Cotidiana</b> en Grecia y Roma en la antigüedad. La situación de la mujer en la cultura grecorromana.</li> <li>• <b>Cristianismo e Imperio</b></li> <li>• Los <b>pueblos germanos</b> y la caída del <b>Imperio</b></li> </ul>

FUENTE: elaboración propia

Los manuales chilenos considerados corresponden a los que son entregados por el gobierno: Grupo Editorial Norma<sup>8</sup> y Editorial Santillana del Pacífico S.A.<sup>9</sup>. Para el caso de España, se utilizaron los manuales de Editorial Anaya<sup>10</sup> y Editorial Vicens Vives<sup>11</sup>, en la versión destinada a la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

## Metodología

Este trabajo se enmarca dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, donde el paradigma predominante es el *interpretativo o hermenéutico*, que pretende comprender la realidad, los significados y las intenciones de las personas con la finalidad de construir un nuevo conocimiento. El modelo enfatiza la interpretación de la realidad educativa, desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos.<sup>12</sup>

- 6 REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, n°5. 5 enero 2007.
- 7 Ministerio de Educación de Chile, Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programa de Estudio Séptimo Básico /NB5. Santiago, Chile, 2002, p.33.
- 8 VALDEZ OCAMPO, Laura. *Estudio y Comprensión de la Sociedad*, Santiago, Chile, 2009.
- 9 BASCUR, Cristián y otros. *Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Ed. Santillana del Pacífico, Santiago, 2005.
- 10 BURGOS ALONSO, Manuel. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Ed. Anaya, 2008-2009.
- 11 BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. *Demos Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Primer Curso*. Ed. Vicens Vives, 2008-2009.
- 12 ARNAL, Justo. *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*, Barcelona, Ed. Labor, 1992, p. 41.

Para la recogida de datos se ha confeccionado una ficha, basada en las ideas sobre el análisis de materiales curriculares, a partir de los aportes de Artur Parcerisa<sup>13</sup> desde la didáctica general y de Rafael Valls desde la didáctica de la historia. Hemos articulado nuestro instrumento a través de una serie de variables relativas al discurso histórico, que nos ha permitido analizar bajo un enfoque cualitativo los elementos textuales presentes en el material, permitiéndonos una aproximación al conocimiento y comprensión de la conceptualización histórica, manejada por los alumnos en relación con la cultura greco-romana. La ficha de análisis recoge los siguientes aspectos:

INFORMACIÓN DEL CONTENIDO HISTÓRICO TEXTUAL	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hechos</i></li> <li>• <i>Conceptos claves</i></li> <li>• <i>Personajes relevantes</i></li> <li>• <i>Fechas y Periodos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mitos y leyendas</i></li> <li>• <i>Procesos</i></li> <li>• <i>Enfoque historiográfico</i></li> <li>• <i>Tesis interpretativa</i></li> </ul>

La revisión de la información textual explícito en los libros de texto, considera los contenidos factuales y la metodología usada para presentarlos. De esta manera, determinar la valoración de la cultura greco-romana en el mundo escolar, en función de la vinculación con el presente y la formación de la ciudadanía.

## Revisión del Contenido Textual

En primer lugar, podemos establecer que la proporción de espacio (y por tanto de tiempo) dedicada a los contenidos referidos al mundo greco-romano, es correspondiente a la que se presenta a otros temas. Esta situación representa una variante frente a cómo se concebía la historia anteriormente, donde primaba la importancia de Grecia y Roma, y por ende, los manuales asignaban una cantidad mayor de páginas a estos contenidos, denotando su valor sobre los demás<sup>14</sup>.

13 PARCERISA ARAN, Artur. *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó, 1997. 2ª ed.

14 En *El Patrimonio cultural romano: ¿Elementos para la educación europea en los libros de texto españoles?*, Rivero Gracia plantea que Roma no parece más relevante que otros temas históricos en cuanto a la distribución de la materia de estudio en los textos, salvo con la concreción menor que se realiza en las unidades didácticas nacionales o regionales por explícita indicación curricular. A diferencia de los primeros currículum y manuales donde la referencia al mundo clásico era preponderante. (p.415). En ÁVILA, Rosa. *La Educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto para la estrategia de Lisboa*. XX Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial Patron, Bologna, 2009. Pp.413-420.

En segundo lugar, respecto a la organización temática se puede definir que no existe una forma unitaria (ver cuadro N°2). Los libros españoles consideran estos temas como dos unidades, además Anaya establece unidades específicas para *Hispania romana* y la *Herencia de la Cultura Clásica*. En el caso chileno, la editorial Santillana organiza el tema de Grecia y Roma como una sola unidad temática, según lo establece el currículo escolar chileno. Y el grupo editorial Norma presenta como dos unidades distintas, tal como lo establecen los manuales españoles. En relación a la organización de los contenidos, podemos destacar, que éstos se centran en la ubicación geográfica y temporal, la organización de la vida política (evolución hacia la Democracia e instauración del Imperio), organización vida social (estructura social y vida cotidiana) y el comienzo del fin (Helenismo, crisis s.III y caída Imperio Romano).

Cuadro n° 2

**Unidades Didácticas referidas a Grecia y Roma**

Libros de Texto	Vicens Vives	Anaya	Santillana	Norma
	España		Chile	
Unidades didácticas referidas al mundo greco-romano	1. El mundo griego 2. El imperio romano 3. La Hispania romana 4. La herencia cultura clásica.	1. La Civilización griega. 2. Roma y su imperio.	1. Culturas clásicas del mediterráneo.	1. La civilización griega. 2. La civilización romana

FUENTE: elaboración propia

## Hechos y Datos

Braudel propone que existen tres tipos de tiempos en la historia<sup>15</sup>, el de corta duración que es el tiempo propio de los acontecimientos y dura, en promedio, la vida de un hombre. El de duración media que corresponde al tiempo de las «coyunturas» que se relaciona con varios decenios. Y los de larga duración que es el tiempo propio de las «estructuras», que dura siglos. En este sentido, tomando la primera escala de los tiempos braudeliana, consideramos que un hecho es un acontecimiento que podemos datar en un lugar y fecha determinada, por ejemplo el Saqueo de Roma por Alarico en el 410 ó la muerte de Alejandro Magno en el 323 a.C.

15 Véase BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias sociales*. Editorial alianza S.A., Madrid, España. 1986.

Si nos situamos en la información histórica textual, podemos establecer que hay un predominio de los temas políticos, lo que se puede explicar por la tradición positivista que ha delineado el entendimiento de la historia. De esta forma, el discurso presenta un carácter descriptivo, basado en hechos encuadrados en la periodización tradicional de la historia de Grecia: *Mundo Arcaico* (Llegada de Aqueos y Dorios), *Época Clásica* (Guerras Médicas: Batalla de Maratón y Salamina, gobierno de Pericles y Guerra del Peloponeso) y *Helenismo* (Conquista de Grecia y muerte de Alejandro). En el caso de Roma: *Monarquía* (fundación de Roma y expulsión de Tarquino el Soberbio), *República* (Ley XII Tablas, Tribuno de la Plebe, Asesinato de César) e *Imperio* (Edicto de Caracalla, División del Imperio, Edicto de Milán, Edicto de Tesalónica, Deposición Rómulo Agustulo)<sup>16</sup>.

En este sentido, una idea a considerar es el menor número de hechos considerados en los textos, lo que representa una diferencia con los textos influidos por la historia evenemencial, los que basaban su discurso en datos, hechos y fechas. Esta situación puede ser una consecuencia de la renovación metodológica propuesta por los anales, que resta valor a la historia basada en los acontecimientos.

#### Conceptos claves

En los textos analizados, en general, no se establece un relato a partir de los conceptos que estructuran los procesos de la historia de Grecia y Roma, el contenido se presenta descriptivamente donde se destacan los términos importantes. Consideramos que los conceptos fundamentales deben perfilar correcta y completamente el contenido a estudiar y no deben ser confundidos con eventos o hechos que caracterizan el proceso, pero no lo explican.<sup>17</sup> Su importancia radica en qué un objetivo de la enseñanza es construir los conceptos que caracterizan los periodos históricos, como una forma en la cual los acontecimientos o las historias locales cobran significación y valor, en la medida que se enmarcan y por lo tanto se explican (y explican) en un determinado proceso histórico mayor<sup>18</sup>.

En este sentido, González establece que se debe precisar noción de los conceptos en Ciencias sociales, ya que reconoce la ambigüedad de estos y considera que el término «conceptos» es una de las nociones polivalentes en educación.<sup>19</sup> Por

16 Es importante considerar que para objetos de este estudio hemos dejado de lado los conceptos y valores relacionados con aspectos de ciudadanía tales como Democracia, República, Polis o lucha patricio-plebeya. Ya que estos se han considerado en una comunicación presentada en AVILA, Rosa y otros. (Coord) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, pp.273-281.

17 GALAGOVSKY, L.R. *Redes Conceptuales: su base teórica e implicancias para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias*, en Revista Enseñanza de las ciencias. N°11, pp.301- 307.

18 PRATS, Joaquín: *La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica*, en Revista IBER, N° 12, Barcelona, 1997.

19 GÓNZALEZ GALLEGO, Isidoro: *El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico*. En: La Geografía y la Historia, elementos del medio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002, p. 46.

ejemplo, el concepto «Imperio romano» representa un proceso mayor al cual se le asocian ideas particulares y propias que definen el periodo histórico. De esta forma, la editorial Vicens Vives lo presenta de la siguiente manera:

«Octavio Augusto, inauguró un sistema de gobierno: el imperio donde concentró en su persona todos los poderes civiles y militares que antes ejercían los magistrados, fue nombrado cónsul vitalicio y jefe del ejército con el título de emperador. Era él quien redactaba todas las leyes (edictos) que se aplicaban en el imperio.<sup>20</sup> «Finalizado el periodo de conquistas, Roma se transformó en un Imperio. Los siglos I y II fueron los de la pax romana. En esta época el imperio alcanzó su máxima prosperidad».<sup>21</sup>

Otro ejemplo de concepto clave lo encontramos en la idea de la cultura helénica que establece Anaya, donde destaca la unión basada en la lengua y religión:

«A pesar de sus diferencias, entre las polis griegas existió cierto sentimiento de identidad. Compartían un espacio geográfico la Hélade, cuyos habitantes se llamaban asimismo Helenos y formaban parte de una cultura común, ya que todos hablaban la misma lengua y tenía la misma religión».<sup>22</sup>

Sin embargo, estas muestras no son representativas ya que, en general, los textos se centran en palabras que caracterizan el periodo en estudio, pero que no lo explica, tal como ocurre en los ejemplo de editorial Santillana y en Vicens Vives:

«Las provincias estaban unidas, además por un mismo idioma: el latín y por las mismas leyes: el derecho romano, que ha seguido influyendo hasta la actualidad»<sup>23</sup>

(...) las conquistas prosiguieron y el imperio alcanzó su máxima extensión con el emperador Trajano (98-117). Para su administración, se dividió en provincias que pagaban impuestos a Roma y estaban bajo el mando de un gobernador<sup>24</sup>.

## Personajes relevantes

En relación a los personajes relevantes considerados, corresponden a los líderes que han marcado los destinos de estas civilizaciones en el caso griego: Dracón, Solón, Pericles o Alejandro; y para Roma: Tarquino el Soberbio, Julio César, Octavio Augusto, Caracalla, Constantino o Teodosio.

20 Editorial Vicens Vives, p.102.

21 Editorial Vicens Vives, p.184.

22 Editorial Anaya, p.184.

23 Editorial Santillana, p.84.

24 Editorial Vicens Vives, p.208.

Por ejemplo si revisamos el caso de *Pericles*, podemos distinguir la preponderancia del líder político y su relación con el contexto histórico que establece la editorial Vicens Vives:

Para que los ciudadanos pobres también pudieran participar en política, en el siglo V a.C., el estratega más famoso de Atenas, Pericles, instituyó el pago de una pequeña suma a todos los cargos públicos<sup>25</sup>.

En este caso el grupo editorial Normal considera:

Entre los años 462 a.C. y 429 a.C., otro legislador aristócrata, Pericles, consolidó y profundizó las reformas introducidas por Clístenes: concedió mayores poderes a la asamblea del pueblo y redujo a roles honoríficos las instituciones aristócratas tradicionales.<sup>26</sup>

Cuando se especifica el legado cultural clásico se incorporan los nombres de artistas o filósofos como Homero, Sócrates, Aristóteles, Fidias para el caso griego y Virgilio para los romanos. El ejemplo de Anaya considera lo siguiente:

En el campo de las ciencias sobresalieron Pitágoras, en matemáticas; Arquímedes, en física; Aristarco, en astronomía; Eratóstenes, en geografía e Hipócrates en Medicina. La filosofía nació en Grecia, cuando algunos pensadores intentaron explicar el origen de la naturaleza y de las personas usando la razón. Los filósofos más destacados e influyentes fueron Sócrates, Platón y Aristóteles.<sup>27</sup>

## Fechas y Periodos

En este sentido las fechas y periodos, están determinadas por la visión clásica que antes enunciábamos. Respecto a la historia de Grecia son determinantes el siglo VIII a.C con Homero y el fin de la edad oscura, el siglo V a.C en relación con Pericles, la Democracia y el esplendor de Atenas y el año 336 a.C referido a Alejandro Magno, el dominio de Grecia y el Hellenismo, tal como lo distinguimos en el siguiente párrafo de la Editorial Santillana del Pacífico:

Hasta el siglo IX a.C., los griegos se dedicaban exclusivamente a sus labores agrícolas y ganaderas; sin embargo, a partir del siglo VIII a.C. se lanzaron a colonizar las costas del mar mediterráneo<sup>28</sup>.

25 Editorial Vicens Vives, p.174.

26 Grupo Editorial Norma, p.85.

27 Editorial Anaya, p.196.

28 Editorial Santillana del Pacífico, p.78.

En el caso de Roma las fechas claves son la fundación en el año 753 a.C y las que marcan los periodos políticos: República (509 a.C) e Imperio 27 a.C, también es destacable el año 44 a.C referidos al asesinato de Julio César. Respecto al Alto Imperio las fechas se relacionan con el Cristianismo: el año 313 (Edicto de Milán) y 380 (Edicto de Tesalónica). Respecto al fin del imperio destacan los años 395 cuando se realiza la división del Imperio y 476 cuando se depuso al último emperador romano. En este sentido, veamos el siguiente ejemplo de Anaya donde se establece la fundación histórica y la división política romana:

«La Historia de Roma comprende desde la fundación de la ciudad, en el 753 a.C., hasta la caída del Imperio romano de Occidente, ocurrida en el año 476. En tan dilatado espacio de tiempo se distinguen tres periodos, identificados por sus sistemas de gobierno: la monarquía, la república y el Imperio»<sup>29</sup>.

## Mitos y leyendas

Si nos centramos en el uso de mitos y leyendas como fuentes de información histórica, observamos que se utilizan como complemento del discurso y encontramos referencia a los poemas homéricos y al mito fundacional de Rómulo y Remo en Roma. Sin embargo, éstos no constituyen parte sustancial del relato textual, ya que no se utilizan los mitos para explicar la historia y construir aprendizaje. Las editoriales Norma y Vicens Vives lo presentan de esta forma, respectivamente:

«Para explicar la creación del mundo y la existencia de las cosas que circundaban, los griegos elaboraron relatos orales complejos conocidos como mitos. La trama de los mitos variaba pero, por lo general, participaban en ellos los dioses, semidioses (héroes) y, a veces, hombres».<sup>30</sup>

«La Ilíada y la Odisea, que narraban las hazañas de los primeros reyes, se convirtieron en la base de la educación de los jóvenes griegos».<sup>31</sup>

## Los procesos históricos

Respecto a éste aspecto, debemos considerar que los procesos históricos son presentados como sucesión continua de hechos y personajes, principalmente, políticos y encuadrados en la periodización tradicional de la historia de Grecia: mundo Arcaico, época clásica y Hellenismo. En el caso de Roma: Monarquía, República e Imperio<sup>32</sup>.

29 Editorial Anaya, p.204.

30 Grupo Editorial Norma, p.82.

31 Editorial Vicens Vives, p.168.

32 Es importante considerar que para objetos de este estudio hemos dejado de lado los conceptos y valores relacionados con aspectos de ciudadanía tales como Democracia, República, Polis o lucha



Esta situación podemos observarla en el caso del Helenismo, citado por el grupo Norma:

Filipo fue sucedido por su hijo Alejandro (356 a.C 323 a.C), quien continuó la política de su padre y más tarde se lanzó a la conquista del Imperio Persa. En pocos años, sometió a Persia, Egipto y llegó hasta la India. A todos estos pueblos diferentes les agrupó en un imperio bajo su autoridad. A su muerte, este fue dividido en tres partes, pero las ciudades griegas ya nunca recuperaron su autonomía.<sup>33</sup>

Siguiendo esta misma idea, veamos cómo se presenta el fin del Imperio Romano la editorial española Vicens Vives:

«A partir del siglo III el imperio entró en crisis y sufrió los ataques de los pueblos bárbaros. En el año 476, la ciudad de Roma fue conquistada y el imperio romano desapareció».<sup>34</sup>

Esta visión simplista, en algunas ocasiones, hace incurrir en errores históricos, por ejemplo, en la cita anterior no se define lo que pasa con el imperio de oriente, porque en realidad el imperio romano en el año 395 se había dividido y las provincias orientales sobrevivieron en su versión bizantina hasta 1453, cuando fue tomada por los Turcos Otomanos. El hecho que se enuncia corresponde a la caída del último emperador romano y aquello que se pierde, corresponde a lo que quedaba de las provincias occidentales, ya que recordemos que en 406 suevos, alanos y vándalos habían atravesado el Rhin y, en esta época, se gestaban los reinos germanos en territorio romano. En este aspecto, en algunos textos se ha identificado el fin de Roma como un hecho abrupto, y la llegada de la Edad Media sinónimo oscuridad y barbarie, que rompe con el orden romano, que se presenta como modelo de perfección, donde Cristianismo<sup>35</sup> se considera el culpable de la caída de la ciudad eterna.

Otro caso de cómo se trabajan los procesos históricos lo revisamos a partir de la visión que expone Anaya cuando define la causa de la guerra del Peloponeso: «Como un enfrentamiento de fuerzas (...) la opresión de Atenas sobre las polis que formaban la liga de Delos.

Frente al fin de la guerra y el triunfo lacedemonio: «Esparta logra la victoria e impuso su hegemonía sobre las demás polis»<sup>36</sup>

---

patricio.-plebeya. Ya que estos se han considerado en una comunicación presentada en AVILA, Rosa y otros.(Coord) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico, Zaragoza, España, pp.273-281.

33 Grupo Editorial Norma, p. 87.

34 Editorial Vicens vives, p.184.

35 En función de los espacios de esta comunicación hemos dejado de lado los contenidos referidos al Cristianismo.

36 Editorial Anaya, pp.186-187.

La editorial Vicens Vives, en relación a la crisis política, social y económica del s. I a.C de Roma podemos distinguir la explicación centrada en la simplicidad del lenguaje:

«La expansión territorial hizo entrar en crisis a la república, un sistema de gobierno pensado para gobernar una ciudad, pero no un gran imperio, por lo que a finales del siglo I. a.C., se sucedieron en Roma conflictos sociales y guerras civiles.»<sup>37</sup>

## Enfoque historiográfico

Tal como hemos establecido, el contenido histórico textual tiende, principalmente, a los temas políticos, situación que se puede explicar por la tradición positivista que ha influido la visión histórica. Sin embargo, algunos manuales presentan temas referidos a la vida cotidiana, la familia o la situación de la mujer, que corresponden a las ideas de los Annales, aunque su tratamiento es descriptivo.

Un aspecto interesante corresponde a la inexistencia de referencias bibliográficas, porque entendemos la enseñanza de la historia vinculada a su ciencia, como una relación recíproca. En este aspecto Prats, sintetiza que *la selección de los contenidos históricos que se incorporan a la educación debe hacerse con criterios que compaginen los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica conseguida por el método histórico, lo que significa que la historia enseñada debe incorporar los avances de la ciencia histórica*<sup>38</sup>.

Lo anterior, es importante porque algunos manuales siguen las ideas sobre la influencia geográfica en la fragmentación política de los griegos expresada por Anaya:

«...el carácter montañoso del territorio está formado por un conjunto de estrechos valles (...) este hecho favoreció la organización de los griegos en polis o ciudades estados independientes que nunca llegaron a formar un estado unificado.»<sup>39</sup>

Por ejemplo, desde los aportes de historiografía actual, Paul Veyne identifica la idea de «Imperio grecorromano» atendiendo a tres aspectos que vinculan lo griego y lo romano. En primer lugar la lengua, ya que si bien fue el latín la lengua vehicular que se practicaba en la mitad occidental, el griego se desarrollaba alrede-

37 Editorial Vicens Vives, p. 191.

38 PRATS, Joaquín. Op.cit., p.8

39 Editorial Anaya, p. 184.

dor del mediterráneo oriental y próximo oriente. Igualmente la cultura material y moral de Roma surgió de un proceso de asimilación de esa civilización helénica que comunicaba Afganistán con Marruecos. Y finalmente el imperio era grecorromano porque la cultura era griega y el poder romano.<sup>40</sup> Estas ideas es importante considerarlas, porque nos permiten tener una visión más holística del mundo greco-romano y fortalecer la construcción de aprendizajes históricos de los alumnos.

### Tesis interpretativa

Principalmente, las tesis de los manuales están referidas a la idea de la trascendencia de la *cultura greco-romana*, donde se considera la importancia del Imperio Romano para la difusión de la cultura griega y su relación con la civilización occidental, lo cual se puede relacionar implícitamente con la vinculación al presente, tal como lo expresan las editoriales Santillana del Pacífico y Anaya:

«Los griegos y romanos fueron dos culturas de gran influencia en el mundo antiguo y trascienden al mundo contemporáneo, ya que legaron a occidente parte de sus tradiciones y logros culturales a través del imperio romano.<sup>41</sup>

«Desde el ámbito del legado cultural de Grecia. Las aportaciones de la cultura griega han sido la base de la civilización occidental entre ellas se encuentran la idea de democracia, la filosofía, la historia, el teatro, los juegos olímpicos y una serie de principios artísticos que han perdurado hasta la actualidad.<sup>42</sup>

### A modo de Conclusión

El libro de texto se convierte en un instrumento de educación masiva, con la construcción de los estados nacionales y la sociedad burguesa del siglo XIX, que veían en la creación del sistema escolar la forma de enseñar los ideales liberales<sup>43</sup>, por lo que el uso ideológico de la historia no es nuevo. En este sentido, los manuales permiten definir lo que oficialmente queremos que nuestros alumnos aprendan y se asocia a prescripciones curriculares, formando parte del dispositivo de gestión político-cultural institucionalizado, donde el currículo se presenta como una selección intencionada de ideas, imágenes y relaciones culturales.<sup>44</sup>

40 VEYNE, Paul. *El Imperio grecorromano*, Ed. Akal, Madrid, España, 2009.p.7.

41 Editorial Santillana del Pacífico, p.26.

42 Editorial Anaya 196

43 SELANDER, Staffan. Op.Cit., p.349

44 MORALES, Gladys. Op. Cit., p.23

Respecto a nuestro estudio, un aspecto destacable en la revisión del contenido textual de los manuales españoles y chilenos, corresponde a la manera en que se organiza el discurso histórico, ya que éste responde a un argumento descriptivo donde no se establece un relato a partir de los conceptos claves, que estructuran los procesos de la historia de Grecia y Roma. La selección de contenidos, debería estar en coherencia con las ideas de la didáctica alemana y la denominada «Conciencia Histórica» definida como *la actividad mental de la memoria histórica*<sup>45</sup>, lo cual se relaciona con un aprendizaje que valora el rol de los sujetos históricos y la interpretación del pasado para comprender el presente.<sup>46</sup>

A pesar de la diferente vinculación espacial, temporal y cultural entre los dos países, (fuertes y directos vínculos en el caso de España, ya que fue parte de la civilización greco-romana; relación indirecta en el caso de Chile, pues su influjo llega como consecuencia de la dominación hispánica), los libros de texto no presentan mayor diferencia en cuanto a la selección de contenidos, así como en el tratamiento de la información (referencias, ejemplos). La única diferencia que podemos establecer estriba en el especial énfasis de los manuales de estudio españoles con respecto a Hispania, que se trabaja como una unidad independiente, en tanto que los chilenos apenas hacen referencias a este mundo.

Es importante considerar, que si bien es cierto no se explicita un enfoque historiográfico, que defina el discurso histórico, si podemos expresar una descripción histórica de diferentes hechos y acontecimientos que caracterizan la historia política. Sin embargo, se presentan algunos temas sobre vida cotidiana, en concordancia con las líneas de los Annales, aunque su tratamiento es descriptivo. Tal vez un tema pendiente, en la investigación en textos escolares y en didáctica de la historia, puede ser estudiar los cambios de la ciencia histórica y los aportes de la historia cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL, Justo. Investigación educativa. Fundamentos y metodologías, Barcelona, Ed. Labor, 1992.
- BRAUDEL, Fernand. La Historia y las Ciencias sociales. Editorial alianza S.A., Madrid, España. 1986.
- EYZAGUIRRE, Bárbara y FONTAINE, Loreto: El futuro en riesgo: nuestros textos escolares. Centro de Estudios Públicos, Santiago, N° 68, 1997.

45 RÜSEN, J: «El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», en Revista Iber, Barcelona, n° 12, mes, 1997, p. 81.

46 VALLS, Rafael: *La didáctica de la historia en Alemania: Una aproximación a sus características*, En Revista IBER, N° 21, 1999.

- GALAGOVSKY, L.R. Redes Conceptuales: su base teórica e implicancias para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, en *Revista Enseñanza de las ciencias*. 11, pp.301- 307.
- GÓNZALEZ GALLEGO, Isidoro: El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. En: *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002
- JOHNSEN, Borre Egil. Libros de texto en el calidoscopio. Estudio Crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Ed. Pomares-Corredor, Barcelona.
- MORALES, Gladys, KISS, Diana, GUARDA, Alicia: El Libro de Texto Escolar, como Interventor Socio Cultural en la Construcción de la Identidad Cultural. Disponible en <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp42art02.pdf>
- MC MILLAN, James: Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual, Ed. Pearson, Madrid, 2005, p.42.
- Ministerio de Educación de Chile, Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programa de Estudio Séptimo Básico /NB5. Santiago, Chile, 2002, p.33.
- PARCERISA ARAN, Artur. Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona, Ed. Graó, 1997. 2ª ed.
- PRATS, Joaquín: La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica, en *Revista IBER*, N° 12, Barcelona, 1997
- RIVERO GRACIA, Pilar. El Patrimonio cultural romano: ¿Elementos para la educación europea en los libros de texto españoles?. En ÁVILA, Rosa. *La Educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto para la estrategia de Lisboa*. XX Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Patron, Bologna, 2009. Pp.413-420.
- RÜSEN, J: «El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», en *Revista IBER*, Barcelona, n° 12, mes, 1997, p. 81.
- SELANDER, Staffan: Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa, en *Revista de Educación*, n° 293, 1990, p.346.
- VALLS, Rafael: La didáctica de la historia en Alemania: Una aproximación a sus características, En *Revista IBER*, N° 21, 1999.
- La Enseñanza de la historia y textos escolares. Editorial Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina, 2008.p.9.
- VEYNE, Paul. El Imperio grecorromano, Ed., Madrid, España, 2009.

#### FUENTES:

- BASCUR, Cristián y otros. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Editorial. Santillana del Pacífico, Santiago, 2005.
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. Demos Ciencias Sociales, geografía e Historia. Primer Curso. Editorial Vicens Vives, Edición para el curso 2008-2009 en la comunidad de Castilla y León.
- BURGOS ALONSO, Manuel. Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 1º ESO, Editorial Anaya, edición para el curso 2008-2009 en la comunidad de Castilla y León. España
- VALDEZ OCAMPO, Laura. Estudio y Comprensión de la Sociedad, 7º año básico, Santiago, Chile, 2009.

# La memoria de las dictaduras en el bachillerato: Franco y Primo de Rivera

Luis Velasco Martínez

Universidade de Santiago de Compostela

[luis.velasco@usc.es](mailto:luis.velasco@usc.es)

## Resumen

Recientemente, España ha comenzado a emprender una serie de políticas en pro de la recuperación de la denominada *Memoria histórica*. Un concepto historiográfico éste, de desarrollo bastante reciente pero que ha sido capaz de dar un gran impulso a la investigación historiográfica de la guerra civil, el franquismo y las formas de represión y violencia política de éste, además de dar a la investigación histórica una presencia social importante a todos los niveles: señaladamente al educativo. Donde no paran de desarrollarse nuevas actividades didácticas para los estudiantes preuniversitarios y de educación secundaria obligatoria.

El principal objetivo de esta *política oficial de la memoria* viene dado por el intento de recuperación y restitución de la memoria de aquellas víctimas y represaliados por la dictadura durante y después de la guerra civil de 1936. Sin embargo, también se ha utilizado para intentar potenciar una serie de valores democráticos y cívicos, potenciando desde el poder político el reconocimiento a la segunda República como antecedente del régimen democrático actual.

No obstante, ése reconocimiento de la II República, de las víctimas de la represión franquista, etc. no se corresponde, necesariamente, con una visión negativa de todos los regímenes dictatoriales, ni siquiera en la Historia de la España del S.XX. Así, la dictadura del general Primo de Rivera, es tratada de una forma especialmente benigna en muchos manuales de historia de bachillerato en España, y aún en los exámenes de selectividad y en los alumnos universitarios nos encontramos con que la visión que se está dando del régimen de Primo de Rivera en las aulas de bachillerato es esencialmente positiva, o, por lo menos, no negativa.

**Palabras clave:** Franquismo, memoria histórica, bachillerato, dictaduras, Miguel Primo de Rivera, S.XX.

## Abstract

Recently, Spain has began a series of policies in favor of the recovery of the so-called historical memory. This is a historiographic term of recent development but that has been able to give a boost to the historiographic research of the civil world, Franco's regime and its ways of repression and politic violence, apart from giving to the historical research a social presence at all levels: especially to the educative one, where new activities are being developed for the prior-university and compulsory secondary education students.

The main aim of this official policy of the memory comes from the attempt of recovery and restitution of the memory of those victims and reprisals of the dictatorship during and after the 1936 civil war. However, it has also been used to try promoting a series of democratic and civic values, promoting from the politic power the recognition to the second Republic as precedent of the current democratic regime.

Nevertheless, this recognition of the II Republic, of the victims of the Franco's regime repression, and so on, does not correspond, necessarily, with a negative view of all the dictatorial regimes, not even in the History of the Spain of 20th Century.

Thus, the General Primo de Rivera's dictatorship, is treated in a especially mild way in many history handouts of non-compulsory secondary education in Spain, and we still find in the university entrance examinations that the view given about it in the classroom is essentially positive, or at least, no negative.

**Keywords:** Franquismo, memoria histórica, bachillerato, dictaduras, Miguel Primo de Rivera, S.XX.

## **Historia de España, currículos, objetivos y competencias. ESO y Bachillerato**

Las órdenes ministeriales que regulan los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato definen de forma general sus respectivos currículos de la misma manera, como: *el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de estas enseñanzas*.

La Orden del Ministerio de Educación ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato (BOE: 18/06/2008) establece el curriculum del bachillerato así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura *Historia de España* que se imparte en el segundo curso del bachillerato español.

En este curriculum nos encontramos que algunas de las finalidades de la materia *Historia de España* deben ser *entender como el pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presentes en nuestra vida actual, ayudar a la comprensión de la realidad actual, construir una memoria colectiva o perseguir el estudio racional abierto y crítico del pasado*. Todo ello en un nivel educativo postobligatorio que tiene por objetivos, entre otros, *ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad, fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad*.

También advierte que *su estudio parte de los conocimientos adquiridos en etapas educativas anteriores, y debe servir para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva*. En etapas educativas anteriores, el estudio de la historia de España, y por ende el específico de los fenómenos dictatoriales en España durante el S.XX, se limita a la asignatura CC.SS Geografía e Historia, del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro de la Orden del Ministerio de Educación ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educa-



*ción secundaria obligatoria* (BOE: 12/07/2007) se establecen una serie de objetivos entre los que destacaremos para nuestro interés y según el orden establecido en la propia orden:

A) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

C) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

D) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

E) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

J) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

M) Conocer y apreciar las peculiaridades físicas, lingüísticas, sociales y culturales del territorio en que se vive, valorando sus interrelaciones.

A su vez, establece una serie de competencias básicas entre las que destacamos dos, la primera *tratamiento de la información y competencia digital*, y la segunda *competencia social y ciudadana*. Estas competencias deberán desarrollarse a lo largo del cuarto curso de ESO a través de unos contenidos que *pongan el acento en la evolución y caracterización de las sociedades actuales*. Detallando que: *El análisis de las bases históricas de la sociedad actual contempla las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX, para abordar posteriormente el orden político y económico mundial actual, los procesos de integración, los cambios sociales, los centros de poder y los focos de tensión. Se da especial relevancia a la configuración del Estado democrático en España y su pertenencia a la Unión Europea. Estos contenidos se corresponden con los bloques 2 y 3: Bases históricas de la sociedad actual y El mundo actual.*

Así pues, a priori, en función al currículo de la ESO, competencias básicas y objetivos de ésta, los contenidos educativos a desarrollar en la asignatura Historia de España durante el segundo curso de bachillerato, y que parten de conocimientos adquiridos previamente en la ESO, especialmente en su cuarto curso, deberán reflejar la adquisición de los contenidos y competencias señaladas anteriormente en el curso de la ESO. Entre los objetivos y competencias de este nivel educativo que hemos señalado anteriormente, queremos resaltar de forma significativa todas aquellos especialmente relacionados con la vida democrática y el desarrollo de los valores constitucionales, en toda forma completamente contrarios a cualquier tipo de autoritarismo político y/o restricción de las libertades individuales y civiles o a la subyugación de cualquier tipo de identidades culturales y/o lingüísticas. Su no adquisición durante la etapa anterior impediría a los alumnos de Bachillerato, especialmente los objetivos, antes citados: *ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad, fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.*

### **Actualización historiográfica del profesorado: Primo de Rivera, Franco y el desarrollo del currículo de ESO y Bachillerato.**

La asignatura *Análisis del Contorno Social y Político II*, era una materia troncal de 4,5 créditos del primer curso de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la USC, sus alumnos durante el curso 2008/2009 participaron en un debate sobre los regímenes dictatoriales en la Europa de entreguerras y sus consecuencias en el desarrollo de la sociedad europea de postguerra. En este debate pudimos observar como la mayoría de ellos tenían una imagen del régimen franquista en la que destacaban la falta de respeto por las libertades civiles y su oposición a los valores democráticos, frente a una visión mucho más benigna del régimen del General Primo de Rivera.

El perfil de los alumnos de esta asignatura es la de estudiantes de la propia licenciatura en la que se enmarcaba, no había ningún alumno de otra carrera que hubiera optado por esta asignatura para cubrir sus créditos de libre configuración, y que habían obtenido una nota de entrada en las convocatorias de junio y septiembre de 2008 superiores al 8,5. Estaríamos pues, ante alumnos que habían cursado

la asignatura *Historia de España* durante su segundo curso de bachillerato con un éxito académico notable y que también habrían sobrepasado la misma asignatura durante las PAAUU con idéntico buen resultado. ¿Pero habrían alcanzado los objetivos de las mismas o se habrían limitado a superar una serie de pruebas escritas en las que demostraron tener ciertos conocimientos sobre el temario de la asignatura?

Los alumnos de la asignatura veían con un carácter mucho más benévolo la dictadura primorriverista que la franquista, de tal manera que no acentuaban de aquella ningún rasgo principalmente negativo, sino, al contrario, acentuaban los rasgos negativos del régimen al que ésta había sustituido: la *Restauración*.

Para este grupo de alumnos algunas de las características principales que identificaban a la dictadura primorriverista eran:

- A) Una respuesta militar y social al mal funcionamiento y a la corrupción de la administración española y clase política durante la *Restauración*.
- B) Una respuesta militar, apoyada por la sociedad, frente al desastre colonial.
- C) Un sistema igual de poco democrático que la propia *Restauración* a la que sustituyó.
- D) Un sistema que respetaba de la misma manera que la *Restauración* las libertades individuales, civiles y políticas.
- E) Un sistema que respetaba de la misma manera que la *Restauración* las singularidades culturales y/o lingüísticas subestatales.
- F) Un sistema en el que no se incrementaron las diferencias sociales preexistentes.
- G) Un sistema en el que se pudo desarrollar cierta libertad de discrepancia política.
- H) Un sistema que fracasó en su intento de modernizar España.

Como vemos, ninguno de estos factores es especialmente negativo o, en todo caso, su carácter negativo se ve relativizado al ser comparado con los mismos factores de la restauración. Aunque lo cierto sea que durante la Restauración, que no era un sistema democrático, aunque si existieran libertades individuales, políticas y civiles.

En este sentido, es curioso que algunas de las interpretaciones historiográficas realizadas por la historiografía franquista del régimen del General Primo de Rivera se hayan continuado reproduciendo en el sistema educativo de la España democrática hasta bien entrado el S.XX, más, cuando entre los objetivos, fines y competencias básicas de las asignaturas de historia durante el cuarto curso de la ESO y el bachillerato centran su interés en forjar una ciudadanía crítica, y capaz de

entender la cultura democrática así como los valores y libertades constitucionales como un fruto del desarrollo histórico de la España contemporánea.

Este proceso nos llama especialmente la atención en comparación con la imagen que los mismos alumnos tenían del régimen franquista y al que identificaban con:

- A) Una respuesta de un sector reaccionario del ejército y la sociedad al desarrollo del sistema democrático y los cambios políticos producidos durante la II República, así como a la falta de capacidad del Estado republicano para reaccionar ante algunos excesos de ciertas fuerzas de la izquierda y la derecha más radicales.
- B) Una respuesta militar, apoyada por elementos fascistizados de la sociedad, el ejército y las instituciones.
- C) Un sistema que no respetaba de la misma manera que las libertades individuales, civiles y políticas.
- D) Un sistema que no respetaba las singularidades culturales y/o lingüísticas subestatales.
- E) Un sistema en el que se incrementaron las diferencias sociales preexistentes.
- F) Un sistema en el que no se pudo desarrollar ningún tipo de discrepancia política.
- G) Un sistema que tuvo ciertos éxitos en su intento de modernizar España.

Como vemos, las diferencias entre las visiones de ambos regímenes son especialmente llamativas. Por una parte nos encontramos con un análisis de la dictadura de Primo de Rivera desde una óptica historiográfica franquista que no fue puesta en duda hasta la década de 1990 (GÓMEZ NAVARRO, 1991: 9-12). Esta visión propia del franquismo era, ante todo, justificativa del golpe de Estado de 1923 e insistía en un discurso que intentaba presentar como loables las intenciones de los golpistas, así como resaltar la supuesta incruencia del golpe, la participación de la burguesía catalana en su advenimiento, así como en la participación de elementos cercanos a la UGT y el PSOE en su gobierno y en toda una serie de características positivas que atenuarían el carácter dictatorial del movimiento, tratándose de atenuar el carácter del mismo como una respuesta reaccionaria a los fallos del sistema de la restauración y a la posibilidad de que este mutara cara un sistema democrático al estilo francés o británico (CARR, 1990: 505).

De hecho, la falta de una visión crítica del régimen y de un conocimiento histórico más detallado sobre el sistema primorriverista, así como de su análisis en

los libros de texto de bachillerato y la actualización en contenidos historiográficos del profesorado de enseñanza secundaria y bachillerato, podrían ser algunas de las causas de estas interpretaciones.

Algunos profesores de historia licenciados con anterioridad al inicio de la década de 1990 y que no desarrollaran una paulatina actualización en contenidos y metodología historiográfica bien podrían ser los causantes de la perpetuación de esos mitos entre sus alumnos, con la inestimable ayuda de unos libros de texto que tampoco habrían profundizado excesivamente en la importancia de ese periodo como antecedente directo de la dictadura de partido único y de la creación de una ideología conservadora, corporativista, profundamente reaccionaria y capaz de llamar a la creación de tipos de violencia escuadrista a través del uso reiterado del *somatén*, así como de una acusada campaña contraria a las libertades lingüísticas, culturales y políticas de las identidades colectivas subestatales, algo que se realizó de forma remarcable a través de la supresión de la Mancomunitat Catalana y la paralización de los proceso de creación de nuevas mancomunidades provinciales (Beramendi, 2007: 743-752).

Una falta de actualización historiográfica que no sucedería en torno a las características del régimen franquista por tres razones. En primer lugar la cercanía temporal del régimen, muchos de los profesores más veteranos de la enseñanza secundaria sufrieron sus consecuencias, la corriente que revisó la historiografía oficial del franquismo surgió inmediatamente después del fin del régimen, cuando no antes, y la gran mayoría del profesorado de enseñanza media de España fue formado en ella o se actualizó en ella inmediatamente, y por último, el reciente proceso conocido como *de recuperación de la memoria histórica* ha supuesto la actualización permanente de los contenidos historiográficos relacionados con la II República, la Guerra Civil y el franquismo de una gran parte del profesorado de enseñanzas medias, desde una doble visión: tanto historiográfica como didáctica. Así, además de un interés llamativo por parte de las administraciones públicas en fomentar la actualización historiográfica del profesorado a través de acciones formativas específicas, congresos, seminarios, cursos de formación permanente, etc. y la propia abundancia de estudios y ediciones al respecto, se han creado una gran cantidad de contenidos y unidades didácticas relacionadas con esta temática que han surgido por iniciativa de las instituciones públicas y privadas con la finalidad, precisamente, de reclamar los valores democráticos y las libertades civiles e individuales frente a la opresión y la persecución política<sup>1</sup>.

1 Un ejemplo podrían ser los materiales didáctica elaborados a raíz del proyecto de investigación de las tres universidades gallegas: Os nomes, as voces, os lugares cuyo IP es el catedrático de Historia Contemporánea de la USC Lourenzo Fernández Prieto: [www.nomesevoces.net](http://www.nomesevoces.net) Así como los elaborador por la fundación 10 de marzo de CC.OO en Galicia: [www.f10m.org](http://www.f10m.org)

## Propuesta de estudio

Si bien estas breves reflexiones son resultado de una actividad práctica concreta en un aula universitaria, creemos que sería interesante analizar este fenómeno a gran escala. Para ello propondríamos realizar un análisis pormenorizado de los exámenes PAUU de la asignatura *Historia de España* que durante los últimos años hubieran incluido temáticas relacionadas con las dictaduras primorriverista y franquista para su análisis y comparación. Buscando en ellos la existencia, o no, de reflexiones historiográficas basadas en las investigaciones recientes sobre la temática, así como la asimilación por parte del alumnado de los objetivos, fines y competencias concretas relacionadas con el comportamiento cívico y democrático y el respeto hacia estos valores que se especifican en los currículos de ESO y Bachillerato, o no.

A través de ese tipo de estudio se podría comprobar, en primer lugar, si las impresiones que planteamos más arriba podrían extenderse al grueso del alumnado, para, de ser así, plantear alternativas para su solución, como bien podrían ser profundizar en la renovación historiográfica del profesorado de educación secundaria y en desarrollo de materiales didácticos específicos.

En todo caso un estudio como el planteado, debería tener una muestra de análisis lo suficientemente amplia como para poder llegar a conclusiones útiles, quizá por ello se podría efectuar una selección estadística de muestras en todo el Estado o en una determinada zona de éste.

Con los datos de la etapa de estudio en la mano, que refutarían o no nuestra tesis inicial, llegaría la hora de plantear crear materiales didácticos específicos, acciones específicas de renovación historiográfica y didáctica del profesorado de historia en ESO y Bachillerato, así como proponer un debate a la comunidad académica e historiográfica: Cómo cambiar los contenidos de los libros de texto y los planes de estudio de ESO y Bachillerato que hacen referencia a la dictadura primorriverista para que se adapten a los objetivos de los currículos sin, a su vez, aumentar de forma desproporcionada el volumen de estos mismos contenidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARR, R. (1990): *España 1808-1975*. Barcelona, Ariel.  
GÓMEZ NAVARRO, J.L. (1991): *El régimen de Primo de Rivera*. Madrid, Cátedra.  
ROMERO SALVADÓ, F.J. (1999): *España 1914-1919. Entre la guerra y la revolución*. Madrid, Crítica.  
BERAMENDI, J. (1995): *De provincia a Nación: Historia do galeguismo político*. Vigo, Xerais.  
LOMAS, C. (coord.) (2011): *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Madrid, Octaedro.

COMUNICACIONES CORRESPONDIENTES A LA SECCIÓN 2



## Experiencias y propuestas para la enseñanza de la historia





## **La globalización, fenómeno unidireccional. Algunas correcciones desde el aula a través de las ciencias sociales. El ejemplo de Asturias**

José A. Álvarez Castrillón  
*Universidad de Oviedo*

Pese a que la mayor parte de la historia del ser humano ha sido una historia rural, ligada al campo como recurso y aun escenario principal de la vida en el más amplio sentido del término, sólo a las últimas generaciones, y en un grado variable en los diversos países en función de su nivel de desarrollo, les resulta el campo un medio extraño en tanto que el proceso de urbanización paralelo a la continua revolución industrial ha ido conformando como mayoritaria la realidad urbana hoy predominante. La relación del hombre con el medio, laboriosamente establecida a lo largo de miles de años con un costosísimo procedimiento de ensayo y error, ha ido así cambiando y, paradójicamente, haciéndose más sofisticada a medida que se distanciaba.

La creciente deshumanización del espacio rural, paralela a su despoblamiento, es visible en el paisaje, que pocas generaciones atrás sería irreconocible pese a que básicamente fue el mismo durante siglos. Detrás de ese cambio de aspecto a que han conducido los nuevos usos y modos de explotación subyace también, inevitablemente, un cambio social que, acelerado y potenciado por la revolución en las comunicaciones, ha venido a significar la desaparición de esas pautas vitales comunitarias acrisoladas a lo largo de la historia y que configuran el epígrafe, ya con una carga siempre de referencia pretérita, de lo que se viene llamando vida tradicional. Así, la evidencia de que la sociedad rural se encuentra en un momento crepuscular hace necesario fijar el conocimiento adquirido por los antepasados sobre ese espacio, un complejo acervo cultural que se resume en lo que hemos llamado en anterior ocasión las «claves de interpretación».<sup>1</sup>

La reciente y exponencial revolución tecnológica que nos toca vivir al cambio de milenio parece haber certificado definitivamente el carácter urbano de las sociedades del futuro que ya preparara el éxodo rural característico del siglo XX. La globalización, en fin, resulta una consecuencia lógica de todo ello: el futuro será urbano, y acaso desemboque, si no lo es ya, en una gran conurbación virtual en la que no es descabellado imaginar, por más doloroso que resulte a las sensibilidades particulares, el predominio casi absoluto de una cultura única, sincrética, producto de una vertiginosa aculturación que amenaza con la indigencia social a quien permanezca al margen.

En esa realidad el espacio rural existe, pero poco más que como un enorme «glacis» entre espacios urbanos. El uso predominante que parece reservarle la sociedad globalizada es el de escenario para el ocio, deviniendo así en una gran, enorme, reserva a la que se accede, y eso es lo principal, como usuario o visitante, ya no como protagonista. La diferencia es sustancial: de formar parte de los ecosistemas a ser meros visitantes que necesitan para una mínima comprensión en su contacto con un pueblo o una aldea de los tan al uso «centros de interpretación» cuya proliferación certifica la definitiva extrañeza.

Tradicionalmente la escuela –entendida esta como la institución educativa en su más amplio sentido, o como sinónimo del sistema educativo– ha estado enfocada hacia la integración en una sociedad en permanente evolución, una evolución que se gestaba en el ámbito urbano y a cuyo servicio se debía. Especializada en esa labor, la mirada de la escuela, su referencia última, tenía como escenario principal la realidad urbana, máximo exponente de la civilización. Y hay que reconocer que esa labor la ha realizado con un éxito incontestable. Sin embargo, el acelerado proceso transformación social al que ya nos hemos referido puede demandar de la escuela una mirada nueva, una tarea correctiva de ese proceso de desnaturalización que –y bien lo conocemos los profesores de Ciencias Sociales– hace casi imposible encontrar hoy en día en un aula quién conozca cómo se planta una patata, el proceso de elaboración del pan, la época de maduración de los frutos o el carácter artificial de un paisaje de prados, sin duda conceptos muy simples pero cuyo desconocimiento implica una gran dificultad para entender otros más complejos como el valor de la tierra, la gestación de una hambruna, la relatividad del concepto de «buen tiempo» o los ritmos agrarios, y que a la vez median para lograr construcciones superiores como interpretar una sociedad, contrastar la cultura de la inmediatez de nuestros días con los pausados ritmos agrarios o, simplemente, establecer sólidas relaciones de causa-efecto y de multicausalidad. Es obvio decir que el valor de la responsabilidad y la trascendencia de los actos de un sujeto están al final de ese itinerario, y parece claro que sirven de contraste con la aparente frivolidad que sorprendemos en un alumnado para el que ya no es obvia la relación necesaria

entre trabajo y existencia acaso porque la sociedad no propicia esa percepción de forma evidente.<sup>2</sup> La frustración, ese necesario rito de paso que venimos tratando de evitar en una sociedad que todo el año puede comer manzanas globalizadas, acaso «venía ya de fábrica» cuando era una fruta restringida al final del otoño.

Conceptos y procedimientos, conocimientos y competencias que hasta hace pocos años eran, por cotidianos, consustanciales a la existencia y no solo no necesitaban explicación ni atención en la escuela sino que, y esto es lo más importante, servían de base para la explicación y comprensión de nuestras materias, son hoy tan desconocidos como ajenos y resultan, en fin, detalles de un país extraño que cada vez resulta más difícil hacer llegar a un alumnado al que le resulta más familiar cualquier universo fantástico –*Narnia, El Señor de los Anillos, Harry Potter, etc.*– que la realidad de sus abuelos de la que en definitiva provienen. Nuestra compleja realidad actual se ha construido en buena medida olvidando los orígenes y hoy nos sentimos ajenos a nuestra misma esencia: la vida rural, que en un país como el nuestro era la de la inmensa mayoría de la población hasta hace bien poco.

Lejos de nuestra intención reivindicar un modo de vida sin duda ya superado, y también cualquier carga nostálgica. Esta reflexión parte de una realidad contrastada en el aula que no pretende resultar alarmista pero sí advertir de una transformación sutil, pero de enorme calado, a la que acaso la escuela debe atender de un modo más firme.

Sin duda se contemplan en los diferentes curricula la atención a la sociedad tradicional. Sobremanera en las etapas iniciales -infantil y primaria– las referencias abundan siquiera desde la perspectiva etnográfica –jornadas monográficas culinarias, salidas culturales, visitas a museos o centros de interpretación, etc.–, pero ya en la secundaria, cuando el alumnado llega al estadio fundamental de reflexión, la especialización de las materias y la perspectiva científica tradicional obvian ese trabajo que debería, en nuestra opinión, ser reforzado.

Y, sin embargo, esa época nos ha dejado aún los suficientes testimonios para que podamos interpretarla; basta con una lectura del paisaje y los documentos para empezar a entender a aquellas gentes y, con ello, reconciliarnos con nosotros mismos, un tanto huérfanos de pasado. La Historia puede ser un vehículo excelente para un itinerario geográfico en sentido inverso a la globalización.

A continuación presentamos, a modo de ejemplo, una propuesta de trabajo concebida con una intención de reflexión sobre lo anterior, que hemos venido de-

2 Hace ya unos años un grupo de investigación asturiano elaboró una excelente unidad didáctica sobre la sociedad tradicional y la tituló «Trabajar para comer». Si en 2002 ya resultaba elocuente tal denominación, en estos años transcurridos la expresión sin duda se ha hecho más exótica y adquiere ya matices de auténtica provocación. VICENTE FERNÁNDEZ BENÍTEZ et alii: *Trabajar para comer. Producción y alimentación en la Asturias tradicional*, Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular, Ayuntamiento de Gijón, Gijón, 2002.

sarrollando durante varios cursos en diferentes centros de enseñanza secundaria de Asturias.

El criterio de evaluación que justifica dicha propuesta es el que sigue y a él se acoge, si bien se enmarca de modo más general en las competencias básicas.

**CRITERIO DE EVALUACIÓN DE 3º DE ESO. CURRÍCULO OFICIAL DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS**

6. Describir los rasgos geográficos comunes y diversos que caracterizan el espacio geográfico asturiano y español, explicar el papel que juegan los principales centros de actividad económica y los grandes ejes de comunicación como organizadores del espacio y cómo su localización se relaciona con los contrastes regionales.

Con este criterio se pretende evaluar que se reconocen los rasgos geográficos y humanos básicos del territorio español y el asturiano, y si sabe explicar que existen regiones y áreas territoriales diferenciadas. Para ello, se valorará que el alumno o la alumna es capaz de:

identificar y describir los rasgos geográficos y humanos básicos del territorio asturiano y español;

localizar los principales centros económicos en España y en Asturias, identificar las redes principales de comunicaciones y explicar la relación existente entre las actividades económicas y los ejes de comunicación;

explicar los factores que condicionan la organización del espacio geográfico español y asturiano, analizar algunos de los contrastes que se producen entre diferentes áreas o regiones, las consecuencias de esos desequilibrios y algunos rasgos de las políticas europeas para corregir desequilibrios interregionales;

planificar y realizar, individualmente o en grupo, un trabajo de indagación o investigación sobre las características, contrastes y los factores que condicionan la organización del espacio geográfico en Asturias o en España.

## **Propuesta de trabajo de Geografía e Historia sobre la región asturiana**

Tomando como base la división municipal de Asturias cada alumno deberá trabajar sobre tres concejos de características contrastadas, e irá analizando a lo largo del curso, en cada uno de ellos y siempre que proceda, aquellos aspectos que son objeto de atención en el temario. El trabajo deberá incluir los aspectos instrumentales trabajados en el aula, y los resultados se presentarán al final del mismo en un informe en el que se recogerán las conclusiones.

El objetivo final es la consideración y aplicación, respectivamente, de los conceptos y procedimientos tratados en el aula. El alumno elabora su propio aprendizaje sobre su entorno inmediato, profundizando en su conocimiento mediante la aplicación práctica de los diversos procedimientos. Estos se traducirán así en competencias directas para analizar su entorno.

### ***Criterios de división y elección***

Puede tomarse como referencia la división municipal o bien en algunos casos una mancomunidad concejil de características homogéneas (por ejemplo Las Peñamelleras o Los Oscos). Sobre esa base se elaborarán diversos bloques de acusado contraste geográfico:

BLOQUE 1	OCCIDENTE	CENTRO	ORIENTE
BLOQUE 2	COSTA	MONTAÑA	INDUSTRIA

El bloque 1 responde a la diversidad geográfica manifiesta en los aspectos físicos y culturales. El bloque 2 pretende recoger, si bien de un modo forzado, el contraste inducido fundamentalmente por la actividad económica. Cada concejo o mancomunidad se vinculará a una característica de cada bloque.

El alumno realizará tres elecciones, las cuales habrán de contemplar las seis características citadas a fin de trabajar sobre todos los aspectos considerados.

### ***Caso práctico***

Elegir en primer lugar Vegadeo (occidente/costa) ➡ fuerza a escoger centro u oriente ➡ Mieres (centro/industria) ➡ sólo deja opción a un concejo del oriente/montaña (p.ej. Cabrales)

Se ha considerado preferible que los trabajos se realicen sobre concejos de mediana o reducida dimensión a fin de no verse en la obligación de manejar magnitudes desproporcionadas en algunos casos (por ejemplo los aspectos del sector terciario en Oviedo, la actividad portuaria en Gijón o la red de poblamiento de Cangas del Narcea).

### ***Actividades a desarrollar***

#### ***Preliminar***

Como actividad inicial motivadora o de estímulo, los alumnos realizarán un árbol genealógico hasta la tercera generación de sus antepasados en la que deberán recoger sus apellidos. El segundo paso es, una vez descartados los patronímicos, llevar a cabo una pequeña investigación etimológica sobre el origen del resto para determinar cuáles de sus apellidos tienen una significación vinculada al espacio rural, a topónimos rurales o a ocupaciones tradicionales.

Señalar algunos aspectos singulares de su patrimonio cultural, histórico, artístico, natural.

Buscar información sobre los núcleos principales del municipio en el Diccionario Geográfico Histórico Estadístico de Madoz. Ello proporciona una imagen de mediados del siglo XIX, anterior a la industrialización, que puede servir muy bien para fijar una imagen de la sociedad tradicional. En su defecto la Enciclopedia Espasa en su primera edición aporta datos de principios del siglo XX de la mayoría de localidades.

- 1.- Elaborar un mapa de cada concejo en DIN A3. Situarlo en un mapa regional de escala reducida y ubicarlo en uno de los márgenes del anterior.
- 2.- Señalar en el mapa las vías de comunicación fundamentales y la distancia a la que se encuentran de la capital del concejo, por cada una de ellas, los servicios fundamentales más cercanos que no están presentes en el municipio. (Hospitales, centros de salud, centros de enseñanza primaria o secundaria, universidades, juzgados, oficina de correos, delegación de hacienda, bancos, policía, grandes superficies comerciales, cines, librerías y bibliotecas, gasolineras).
- 3.- Elaborar un itinerario de ida y vuelta para acceder al concejo desde nuestro centro valiéndose de los medios de transporte públicos (Tren y líneas regulares de autobús). Ha de incluir horarios, duración, kilometraje y precio. Acompañarlo de las impresiones al paso por el concejo de la obra «Bellezas de Asturias de oriente a occidente», de Aurelio de Llano Roza de Ampudia (un relato de itinerarios a pie por Asturias de los años veinte del siglo XX)
- 4.- Indicar el gentilicio propio de cada concejo y señalar en una breve redacción -de un folio- algunos aspectos singulares de su patrimonio histórico, artístico, cultural y natural.
- 5.- Revisar durante una quincena la prensa regional anotando las noticias que aparecen en ella sobre el concejo. Elaborar un gráfico circular que compare el número de veces que aparecen los tres concejos.
- 6.- Elaborar la pirámide de población de cada concejo y compararlas entre sí y con la de Asturias mediante un comentario. Señalar la esperanza de vida, la edad media, el porcentaje de jubilados y de parados, la tasa de natalidad y mortalidad.  
Comparar la pirámide resultante con la de principios de siglo de cada municipio.
- 7.- Elaborar un gráfico de barras con los principales cultivos y con la cabaña ganadera. Compararlo con los datos que ofrece Madoz.
- 8.- En el concejo costero señalar las infraestructuras portuarias (puerto deportivo, pesquero, mercantil, rula, salvamento marítimo, cofradía de pescadores, faros, astilleros, etc.)
- 9.- Señalar en cada concejo qué tipos de industria o minería destacan y localizarlos en el mapa con un icono para cada actividad. Distinguir entre las



- tradicionales y las de tecnología punta. Indicar los factores de localización de cada una de las industrias.
- 10.- Hacer un inventario del sector terciario en cada concejo. (Estadística de comercios, médicos, abogados, cines, escuelas, librerías, institutos, hoteles, restaurantes, gasolineras, etc.)
  - 11.- Elaborar un gráfico de barras señalando el porcentaje de población ocupado en cada uno de los sectores económicos.  
Comparar los datos de ocupaciones respectivas con los recogidos en las Respuestas Generales al Catastro de Ensenada del municipio.
  - 12.- Elaborar un gráfico con la jerarquía de poblamiento desde un domicilio particular cualquiera hasta la entidad administrativa superior a la que pertenece (domicilio à calle à aldea à pueblo à parroquia à concejo à mancomunidad).
  - 13.- Elaborar un esquema de la red de carreteras del municipio clasificándolas de mayor a menor.
  - 14.- Elaborar un gráfico con la población urbana (la que vive en la capital) y la rural de cada concejo.
  - 15.- Calcular la distancia que han de recorrer los habitantes de los cuatro núcleos de población más apartados de la capital del municipio para acudir al médico, a la escuela y a la iglesia.
  - 16.- Señalar en qué estructuras administrativas se encuadra dentro de la región (zona sanitaria, partido judicial, mancomunidad, etc.)
  - 17.- Comentario final. Deberá realizarse por vía comparativa entre los tres concejos estudiados. Se analizarán punto por punto las diferencias entre ellos y se incluirán las conclusiones que parezcan oportunas sobre aquellos aspectos que sean de interés (calidad de vida, expectativas de futuro, carencias que se han detectado, recursos que se pueden aprovechar, posibilidades de instalar algún negocio, etc.). La extensión del mismo puede orientarse en torno a tres folios.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- «Asturias concejo a concejo», La Nueva España  
«Diccionario Geográfico-histórico-estadístico», Pascual Madoz, 1850  
Atlas de Asturias de la editorial Nobel, tomos I al VII. Idem.  
*Bellezas de Asturias de oriente a occidente*, de Aurelio de Llano Roza de Ampudia. Oviedo, 1928.  
*Enciclopedia Espasa*.  
Folletos turísticos que proporcionan las distintas oficinas de turismo.

*Geografía de Asturias*, de la Nueva España (a disposición en las bibliotecas municipales).  
Proporciona la cartografía básica de cada concejo, la división parroquial, las pirámides de población y los aspectos geográficos fundamentales.  
Guía telefónica (por ejemplo para estudiar el sector terciario, o para averiguar el itinerario).  
Publicaciones del SADEI, a disposición en las bibliotecas municipales y también en la sede del organismo en Oviedo, C/ Uría nº10.

### ***Respuestas Generales al catastro de Ensenada. La mayoría publicadas en sucesivos boletines del RIDEA***

MUNICIPIO	ZONA	CARÁCTER
AMIEVA	ORIENTE	MONTAÑA
CASO	ORIENTE	MONTAÑA
PONGA	ORIENTE	MONTAÑA
ONIS	ORIENTE	MONTAÑA
CABRALES	ORIENTE	MONTAÑA
PEÑAMELLERA ALTA	ORIENTE	MONTAÑA
PEÑAMELLERA BAJA	ORIENTE	MONTAÑA
PILOÑA	ORIENTE	INDUSTRIA
CANGAS DE ONIS	ORIENTE	INDUSTRIA
PARRES	ORIENTE	INDUSTRIA
COLUNGA	ORIENTE	COSTA
RIBADEDEVA	ORIENTE	COSTA
LLANES	ORIENTE	COSTA
RIBADESELLA	ORIENTE	COSTA
CARAVIA	ORIENTE	COSTA
SAN MARTÍN DE OSCOS	OCCIDENTE	MONTAÑA
VILLANUEVA DE OSCOS	OCCIDENTE	MONTAÑA
IBIAS	OCCIDENTE	MONTAÑA
PESOA	OCCIDENTE	MONTAÑA
ALLANDE	OCCIDENTE	MONTAÑA
SAN TIRSO DE ABRES	OCCIDENTE	MONTAÑA
Sta. EULALIA DE OSCOS	OCCIDENTE	MONTAÑA
ILLANO	OCCIDENTE	MONTAÑA
BOAL	OCCIDENTE	MONTAÑA
VILLAYON	OCCIDENTE	MONTAÑA
TINEO	OCCIDENTE	MONTAÑA
TARAMUNDI	OCCIDENTE	MONTAÑA
GRANDAS DE SALIME	OCCIDENTE	INDUSTRIA
VEGADEO	OCCIDENTE	INDUSTRIA
CASTROPOL	OCCIDENTE	INDUSTRIA
NAVIA	OCCIDENTE	INDUSTRIA
DEGAÑA	OCCIDENTE	INDUSTRIA

TAPIA DE CASARIEGO	OCCIDENTE	COSTA
EL FRANCO	OCCIDENTE	COSTA
COAÑA	OCCIDENTE	COSTA
PROAZA	CENTRO	MONTAÑA
TEVERGA	CENTRO	MONTAÑA
SANTO ADRIANO	CENTRO	MONTAÑA
BELMONTE DE MIRANDA	CENTRO	MONTAÑA
CABRANES	CENTRO	MONTAÑA
QUIRÓS	CENTRO	MONTAÑA
SOMIEDO	CENTRO	MONTAÑA
YERNES Y TAMEZA	CENTRO	MONTAÑA
LENA	CENTRO	MONTAÑA
LAS REGUERAS	CENTRO	MONTAÑA
SALAS	CENTRO	MONTAÑA
ALLER	CENTRO	MONTAÑA
SARIEGO	CENTRO	MONTAÑA
CANDAMO	CENTRO	MONTAÑA
SOBRESOBIÓ	CENTRO	MONTAÑA
PRAVIA	CENTRO	INDUSTRIA
S. MARTIN DEL REY AURELIO	CENTRO	INDUSTRIA
NAVA	CENTRO	INDUSTRIA
MUROS DEL NALÓN	CENTRO	INDUSTRIA
CASTRILLON	CENTRO	INDUSTRIA
VILLAVICIOSA	CENTRO	INDUSTRIA
SIERO	CENTRO	INDUSTRIA
BIMENES	CENTRO	INDUSTRIA
GRADO	CENTRO	INDUSTRIA
NOREÑA	CENTRO	INDUSTRIA
LLANERA	CENTRO	INDUSTRIA
CORVERA	CENTRO	INDUSTRIA
ILLAS	CENTRO	INDUSTRIA
RIOSA	CENTRO	INDUSTRIA
MORCÍN	CENTRO	INDUSTRIA
RIBERA DE ARIBA	CENTRO	INDUSTRIA
LAVIANA	CENTRO	INDUSTRIA
CARREÑO	CENTRO	COSTA
GOZON	CENTRO	COSTA
SOTO DEL BARCO	CENTRO	COSTA
CUDILLERO	CENTRO	COSTA



# La enseñanza de la historia, un reto en la historia de los profesores

José Manuel Arredondo Chávez / Rosa Elizabeth Zepeda Oliveros

*Escuela Normal de Sinaloa. Universidad Autónoma de Sinaloa*

[josearre64@hotmail.com.mx](mailto:josearre64@hotmail.com.mx) / [rosybelzepeda@hotmail.com.mx](mailto:rosybelzepeda@hotmail.com.mx)

## Resumen

Uno de los mayores retos en el aprendizaje de la historia, está en la enseñanza, es decir, en las formas y estrategias que los maestros dispongan para motivar una serie de emociones en sus alumnos. El estudio que aquí se presenta, es una experiencia de la enseñanza y el aprendizaje histórico en el noroeste de México, en una zona semirural, ubicada en la periferia de la ciudad de Culiacán Sinaloa. Se trata de dar cuenta qué, cómo, con qué y para qué se aprende historia, desde la mirada de alumnos y contrastada con profesores especialistas del área. Los resultados resultan interesantes, toda vez que las diferencias entre profesores y estudiantes entrevistados denotan las fallas y oportunidades en los aprendizajes históricos, tiempo histórico, conciencia histórica, son categorías a debate en este ensayo.

## Abstract

One of the biggest challenges in learning history at school is teaching it, in other words, in the forms and strategies that teachers have to dispose to motivate a range of emotions in their students. The study presented here is an experience of history teaching and learning in the northwestern México, in a semi-rural area, located in the city of Culiacán Sinaloa. This is to know what, how and why we learn story, from the sight of the students contrasted with teachers and specialist in the area. The results are interesting, since the differences between teachers and students interviewed denote failures and historical learning opportunities, historical time, historical consciousness, are categories discussed in this essay.

El sentido de la vida lo dan fundamentalmente tres cosas dice Viktor Frankl (1992), el camino del trabajo, el amor y el dolor. El trabajo hace sentirse útil para sí mismo y ser reconocido por los demás, el trabajo es fuente de aprendizaje, de crecimiento, de reforzamiento de valores, de encontrar placer en lo que se hace, hacer un trabajo sólo por obligación me lleva a no tener claro en sentido por lo que se hace.

El camino del sentido del amor, nos señala que la incondicionalidad de lo que hacemos por los demás lo hacemos por conveniencia de nosotros mismos, en

esta tesitura la práctica docente, en estricto sentido, debería darse como un acto de amor hacia las personas que formamos; reflejando y dando amor, la persona trasciende a los demás y así misma.

El dolor es una parte inherente. Las formas en las que se asuma por parte de la persona le darán o quitarán sentido a su vida. La importancia que tiene que sepamos del dolor propio y el dolor ajeno, puede significar valorar lo que tenemos o lo que dejamos de tener y no precisamente sólo lo material, sino la trascendencia, la huella que nos dejaron y que dejaremos en los demás. Las experiencias dolorosas, señaló Frankl (1992), son muchas veces de las que más aprendemos, de hecho, recordamos los cambios sociales, dependiendo de la magnitud del dolor, así tenemos revoluciones, guerras, magnicidios, golpes de Estado etc.

¿Qué relación tiene todo esto con la enseñanza de la historia?

La experiencia que aquí narramos se fundamenta precisamente, en el manejo de las emociones a la hora de aprender historia.

¿Qué sentido tiene aprender historia por parte de adolescentes de secundaria y bachillerato, qué relación directa o indirecta tiene con su vida, cuál es la utilidad práctica para el joven?

Estas fueron las interrogantes que nos planteamos a la hora de iniciar nuestra intervención pedagógica.

El aprender de la lengua materna, su gramática, sintaxis y fonética, tiene una utilidad concreta. El aprendizaje de las matemáticas (básicas), evidentemente es contar con una habilidad para la vida diaria. Así podemos señalar muchas de las asignaturas de un curriculum, todas aquellas que procedimentalmente nos aportan algo. Ante ello, es común decir que las ciencias sociales carecen de una aplicabilidad práctica, que es puro rollo, que las verdaderas ciencias son las naturales.

Ante esta percepción de las ciencias sociales, y en particular de la historia, muchos docentes, planean su clase desde una derrota previa de los alcances del aprendizaje. La memorización de fechas y hechos es la divisa normal en nuestras escuelas.

¿Cómo encontrar la piedra angular que derrote esta percepción de la enseñanza de la historia?

Como se señaló en el resumen de esta ponencia, a través de un experimento en dos grupos de segundo grado de un bachillerato en la periferia de la ciudad de Culiacán, en el Estado de Sinaloa, México, se obtuvieron resultados de carácter cualitativo que dan cuenta de la importancia y utilidad del aprendizaje de la historia. Lo extraordinario de los resultados es que al final del curso, no había ningún joven (aproximadamente 70 en total), que no le gustara aprender historia. Lo atípico del caso, se contrastó en un seminario de enseñanza de la historia, con maestros especialistas de casi todo el país, cuando se aplicaron las mismas tres preguntas a

los mentores, dando como resultado, como se detallará un poco más adelante, diferencias importantes en la definición del para qué estudiar historia, qué emociones causan saber hechos históricos y qué utilidad práctica tiene para ti saber historia.

## **Contexto**

La escuela está ubicada en una zona semirural de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, al noroeste de México. Es importante definir que al estar fuera del espacio urbano, hace que los jóvenes (entre los quince y diecisiete años) conserven valores de respeto entre ellos y sus profesores, la atención prestada es mayor, por eso mismo el encuadre del curso se realiza con acuerdos y armonía. Cuenta con biblioteca real y virtual, aulas refrigeradas, un horario de 7 am. a 13 pm, área verde abundante, laboratorios, cubículos, auditorio (utilizado también como aula de medios), la institución tiene aproximadamente 280 alumnos en dos turnos.

## **Procedimiento**

En el encuadre del curso, se propone aprender por placer, es decir, que no haya estrés, por ello se elimina al examen como forma de evaluar y se acuerda sólo la asistencia, participación y tareas.

Se propone un libro de texto no obligatorio, pues ellos tendrán la libertad de buscar sus tareas y reflexiones por todos los medios posibles, se visitarán lugares históricos, leerán historias noveladas, películas con carácter histórico y de desarrollo humano («Voces Inocentes», «Rojo amanecer», «The power one, por ejemplo»), y sobre todo el debate- seminario, como estrategia fundamental de aprendizaje. Se aclara que las posiciones, definiciones y aprendizajes que adquieran después de las búsquedas de textos, visitas guiadas y no guiadas, películas y debates serán válidos aún no estando de acuerdo con el maestro o sus compañeros, por lo que el ambiente de aprender en libertad se da.

El espacio histórico de análisis fue de 1911 hasta el actual gobierno. Los cursos inician en agosto del 2009 y terminan en junio del 2010, se parte el ciclo en dos semestres con recesos en diciembre y en marzo.

La temática fue desde la lucha revolucionaria de 1910-1917, «la época constitucionalista», «el máximato», «cardenismo», «unidad nacional», «populismo», y «época neoliberal».

Cada uno de estos temas tuvo subtemas que no es, por lo pronto, necesario señalar.



## Desarrollo del curso

En todas las sesiones se les pedía previamente a los alumnos traer leído y en fichas o libretas los apuntes correspondientes. Ellos dictaban verbalmente y el profesor apuntaba en la pizarra, y cuando a juicio del profesor o un alumno algo no correspondía, se contra sugería para que éste pudiera articular, si era el caso el error de búsqueda o apreciación, nunca se le decía a alguien que estaba mal, sólo se contra sugería otras posibles respuestas. A través de estas tareas se debatía sobre el tema.

Fue muy significativo en el análisis de la «Revolución Mexicana». Los jóvenes trajeron su tarea que consistía en dar cuenta de los nombres y el origen social de cada uno de los líderes más importantes de esta lucha.

En la enseñanza básica de primaria y secundaria le habían «vendido» la historia de bronce y así cada año se les conmemora, por cierto este año el centenario de esta «revolución». Así con la debida solemnidad con la que fueron describiendo a los héroes, fueron dándose cuenta que los habían asesinado a todos y quien no había metido las manos directamente, se quedó con el poder para formar una dictadura de partido único. Éste personaje que en la memoria histórica de los jóvenes no existía, se hizo presente pero con un valor no tan positivo como la historia oficial hacía ver en los libros de texto.

Al darse cuenta los jóvenes que habían sido engañados por sus profesores de educación básica, se entusiasmaron en saber qué más cosas de la historia estaban distorsionadas, así empezó el curso con un ambiente emocionalmente propicio para saber y entender por qué tenemos las teorías históricas que tenemos.

Los temas tratados durante el curso fueron reforzados como se señaló antes, con películas, historias noveladas de la región y del país así como visitas a lugares históricos.

En marzo del 2010, y a propósito de una invitación a dar un seminario sobre educación histórica a maestros de historia de las escuelas normales del país, se les aplicó un cuestionario de tres preguntas al total de estudiantes en cuestión, se les pidió colocaran su nombre y respondieran de la forma más espontánea y honestamente posible.

Estas mismas preguntas fueron aplicadas a todos los maestros participantes en el seminario «enseñando la historia» convocado por la Secretaría de Educación Pública de México, obteniéndose los siguientes resultados:

Después que contestaron los maestros las preguntas, se les recogió la hoja de sus respuestas y se les repartió la de los alumnos. Se combinaron las hojas de los mentores para que no le quedara la de él o ella a sí misma y se inició la contrastación de respuestas de alumnos y especialistas en la enseñanza de la historia.

Ante la pregunta ¿para qué me sirve la historia? un alumno respondió:

para saber a qué se debieron los problemas que causaron pobreza, guerras y conflictos, y si sabemos que los causó y que los resolvió, de ese modo se pueden evitar y resolver futuros, otro alumno respondía de la siguiente forma: después de haber leído y escuchado tantas veces que a historia es el estudio del pasado para comprender nuestro presente, creo que debería de dar una mejor respuesta (y menos trillada), en la mayoría de las clases que he tenido he sentido rencor, coraje, desprecio y aunque pocas veces, orgullo, al darme cuenta del enorme parecido que hay entre el pasado y el presente.

Las respuestas de los estudiantes fueron mostrando el interés por aprender historia:

Pues a mí me sirve para aprender un poco más sobre lo que pasado en tiempos pasados y así hasta llegar hasta el 2010. La verdad esta materia no me gusta, pero con usted la historia no es aburrida, al contrario es emocionante e interesante porque todo lo que usted nos enseña nos sirve para que nosotros reflexionemos.

En voz de otra alumna se señala: *la historia me sirve para aprender de nuestro antepasado y así, mismo poderles decir a mis hijos lo que yo aprendí en el transcurso de mis estudios.*

Cuando iniciamos este reporte, hablábamos del sentido de la vida, del trabajo, del amor y del dolor. En este mismo sentido la historia para los jóvenes y no jóvenes debe encontrar sentido para sus vidas, una aplicabilidad para el presente y el futuro como lo detallan los alumnos en sus respuestas.

Mientras tanto la mayoría de los profesores contestaban, literalmente:

Sirve de de manera general para comprender el presente y revalorar la identidad.

Otro señaló:

me sirve para conocer los hechos pasados porque forman parte de mi pasado que me hace sentir parte de éste pueblo mexicano, conocer mi origen y entender los hechos ocurridos que son el por qué de mi comportamiento.

Uno más dijo: *para ubicarme en un hecho o acontecimiento, analizarlo y valorarlo.*

Al analizar las respuestas de la mayoría de estudiantes, éstos remarcaron que el saber de historia les sirve para cambiar su sociedad actual, mientras que en la mayoría de los profesores dieron respuestas como comprensión de los hechos, pero fueron muy pocos los que indicaron conocer el pasado para cambiar el presente, además el discurso estudiantil estuvo impregnado por emociones, mientras el de

los maestros no, lo que muestra, que la «tranquilidad» en la que éstos viven no los motiva para cuando menos decir que la historia es interesante porque te ayuda a cambiar en lo personal y social.

En cuanto a la pregunta que tipo de emociones provoca en ti saber hechos históricos, se encontró en la mayoría de estudiantes respuestas como la siguiente:

Me provoca tanto la ira como asombro, ira, porque me da mucho coraje que los gobernantes hagan con nosotros los ciudadanos lo que les da su gana y nos tratan como si fuéramos sus esclavos y asombro cuando conozco más a fondo las cosas que ya sabía, o sea que obtengo más información de ello. Otro joven escribió : A veces un mal sabor de boca, otras un deseo indecible de cerrar mis manos hasta convertir en nada el espacio que hay entre ellas... y luego abrirlas y respirar hondamente, pero aún así, hay algunas cosas en la historia( desde la más remota, hasta la más cercana), por las que vale la pena sonreír.

Los maestros respondieron ante qué tipos de emociones les provocaban:

Promueve en el individuo la identidad de pertenencia a un grupo, sociedad y además de sentirte parte de él. Otro más dijo: alegría por el saber mismo. Mientras que otro señaló: en ocasiones coraje por las injusticias cometidas contra mis antepasados, nostalgia porque fue algo que ya pasó y que no volverá a repetirse.

Nótese la gran diferencia de las respuestas, el sentido de cómo se observa el hecho histórico que se analiza tiene diferente significado emocional. Será acaso eso lo que impide muchas veces que no haya interés en nuestros alumnos por aprender historia?

La tercera pregunta fue sobre la utilidad práctica para la persona y esto respondieron los estudiantes:

- Para confrontar las razones y nos ayuda a no olvidar y así no cometer más errores.
- Me es útil para tomar decisiones en saber si quiero que en un futuro mis hijos sean esclavos, para no tener gobernantes tan malditos y poderles decir a mis hijos la verdad sin ningún miedo.
- Para saber lo que quiero en un futuro y saber que el estudio me va a llevar a algo bueno ya que si yo dejo de estudiar voy a andar como las gentes de antes, como criadas, es algo que yo no quiero porque me da tristeza saber cómo los trataban y no me gustaría y me da miedo.

Por parte de los profesores se dijo:

- Para reconocermé como parte de un grupo, específicamente para fortalecer mi identidad como mexicano.
- Como conocimientos generales de cultura e identidad nacional y para la identificación nacional.
- Es como cultura general pero también para saber de dónde vengo y cuál es mi origen.

Las repuestas de los estudiantes estuvieron sujetas más a sus intereses prácticos de vivir pero tomando en cuenta que la historia les sirve en lo particular y en lo social, mientras que las respuestas de los maestros estuvieron dadas por una vaga generalidad de un posible interés nacional.

Se debe de aclarar que algunas respuestas de algunos maestros coincidían con los estudiantes al ser significativo el sentido del por qué aprender historia.

El hecho que las preguntas se hayan hecho a maestros de historia, cobra relevancia, pues denota, precisamente el estado de la concepción tradicional con la que se enseña historia en México. Pedimos disculpas a todos aquellos maestros que intentan cada día que su asignatura, la historia sea concretamente y no vagamente relevante para nuestros alumnos.

## **Apuntes finales**

La enseñanza de la historia centrada en la persona que aprende y no en intereses mezquinos de autoridades o docentes, puede traer y hacer valer formar ciudadanos críticos, reflexivos y analíticos como lo señala el artículo tercero constitucional en México, lo cual concuerda con los enfoques más avanzados de la pedagogía internacional, mantener en el oscurantismo histórico a la población (aunque ahora es más difícil por los medios para poder consultar y aprender por su cuenta), no hace desarrollarnos como sociedad en general y en personas en lo particular.

El placer de aprender pasa por los intereses particulares y sociales. Como docentes el provocar la reflexión, el sentido de vivir con sentido, es también sentirse realizados, útiles y amorosos con lo que promovemos o como dicen los jóvenes en nuestra escuela: *«aprender ciencia para crear conciencia»*.



# Una visión docente de la visita a los restos de la Real Fábrica de Sargadelos

Jesús Barreal Pernas

*Universidade de Santiago de Compostela*

[jesusbarreal@hotmail.com](mailto:jesusbarreal@hotmail.com)

## Resumen

Los restos arqueológicos que aún se mantienen en pie al margen del Río Xunco, a su paso por el lugar de Sargadelos, puede ser una visita muy didáctica para los alumnos de Bachillerato. En estos parajes los alumnos pueden observar que elementos se constituía una factoría siderúrgica en el siglo XIX, así como la evolución técnica y empresarial a lo que hoy se conoce como Cerámica de Sargadelos. A esto hay que sumarle que para conocer los factores que determinaron el desarrollo empresarial es necesario conocer la coyuntura social y política, tanto de España como de Galicia, lo que da la oportunidad de explicar, a partir de hechos concretos, situaciones históricas muy relevantes. Esto les confiere un acercamiento real de la historia a los jóvenes.

Por último también se admite la posibilidad de indagar en la figura de su fundador D. Antonio Raimundo Ibáñez y su relación con el pensamiento ilustrado de la época de la mano de D. Gaspar Melchor de Jovellanos, lo que podrá servir para que el alumno conozca el pensamiento desde la perspectiva de un emprendedor industrial que tuvo que luchar para abrirse paso entre la sociedad de aquella época.

## Abstract

The archaeological remains that are still standing outside Xunco River as it passes by the place of Sargadelos, can be a very educational trip for high school students. In these places, students can see which elements constituted a steel factory in the nineteenth century, as well as the technical and business developments of what today is known as Sargadelos ceramics.

We must add that to know the factors involved in business development is necessary to understand the social and political situation, both in Spain and Galicia, which gives the opportunity to explain, based on concrete facts, historical situations that are very relevant. This gives a real rapprochement of history to young people.

Finally, it also supports the ability to look into the figure of its founder D. Antonio Raimundo Ibanez and its relationship to the Enlightenment-era in connection with D. Gaspar Melchor de Jovellanos. This may serve well the student to discover the thinking from the perspective of an industrial enterprise that it had to fight its way through the society of that time.

## Introducción

La enseñanza de la historia en la actualidad demanda aplicaciones docentes más dinámicas que las metodologías tradicionales, esto es, se necesitan aplicaciones prácticas que acerquen al alumno a los procesos históricos. Para ello se pueden

plantear visitas didácticas en las cuales se puede incidir en los hechos que motivaron los acontecimientos que marcaron la evolución histórica.

Por ello se hace necesario elaborar visitas a los lugares en los que se ambientaron hechos que marcaron la historia. Dichos lugares deben de ser lo suficientemente atractivos para que el estudiante se sienta atraído por la explicación que manan de los hechos que allí tuvieron lugar.

Un paraje que se adecua a estas circunstancias son los restos arqueológicos que se hallan en el lugar de Sargadelos y que pertenecen a la factoría siderúrgica que allí se estableció a finales del siglo XVIII y que suministró armamento al ejército español, sobre todo durante la Guerra contra el francés. Además de este atractivo, en las inmediaciones a dicho paraje, se encuentra la actual Fábrica de Cerámica de Sargadelos.

Con esto los alumnos que cursen bachillerato tienen ante sí de desarrollar la temática propia de la asignatura de historia que recogen los textos legales, en la actualidad, para este tipo de estudios. A la par, pueden de pasar un día agradable en un enclave natural e histórico de gran belleza y valor para la sociedad.

## **Descripción histórica**

A mediados del siglo XVII, en Santa Eulalia de Ocos, nace Antonio Raimundo Ibáñez, el que a la postre sería un apóstol del «industrialismo capitalista en España» (Casariego (1974) p.15). Nace en el seno de Tras una infancia, en la que gozó de la posibilidad de realizar estudios elementales, dicho personaje se embarca en el mundo de negocios, en Ribadeo, de la mano D. Bernardo Rodríguez de Arango y Mon. Después de un lustro dirigiendo los negocios de esta casa, se decide independizar y dedicarse a sus propios negocios mercantiles.

Los florecientes negocios le hicieron poseer una gran fortuna, la cual decidió destinar a levantar una factoría siderúrgica en la que se fundiese y se tratase el hierro, para poder emplearlo en la elaboración de pots, cocinas y baterías, tuberías y productos armamentísticos entre otros (Pardo Gómez, A. () p.32). Tras una serie de problemas con los poderes tradicionales de la zona, consigue en 1791 que le otorguen el poder real mediante el cual le permitían «el establecimiento de una o más Ferrerías en las Aguas del Río Cervo...» (Meijide Pardo, A. (1979) pp. 90 y 91).

Tras la apertura de este asentamiento y sus primeras fundiciones, la corona decide intentar comprar la factoría, pero el fundador se opone y entonces establecen un contrato de suministro de armamento por seis años que podría ser renovado sucesivamente, dicho contrato duró hasta 1839. Esta contrata hacía que Raimundo



Ibáñez consolidara su posición dentro de los círculos de influencia de la realeza y le confiriera cierto prestigio a la factoría y a su producción.

Por otra parte durante el desarrollo del asentamiento siderúrgico también prosiguió con sus habituales negocios, lo que le hizo llegar a plantearse la posibilidad de abrir en Sargadelos tres nuevas factorías, una de cerámica, debido a la imposibilidad de importarla de Inglaterra por estar en guerra contra ellos; una industria textil, en la que se utilizarían todo tipo de materiales y se utilizarían técnicas británicas; y una fábrica de vidrio. De todas ellas solo pudo ver la luz la factoría de cerámica, la cual hoy está produciendo este tipo de productos, aunque estuvo muchas décadas olvidadas hasta su nueva recuperación. En aquella época, si llegara a ver la luz estos tres proyectos, seguramente se convertiría en el núcleo industrial más grande de la periferia española (Gómez de la Serna. G. (1967) p.35), la pena es que la muerte le sobrevino antes de poder llevarlos a cabo en su plenitud.

Mientras que desarrolló su actividad comercial e industrial, D. Raimundo Ibáñez, también estableció una serie de contactos políticos que le facilitaron la adquisición de ciertos privilegios. Esta serie de contactos van desde Campomanes y Jovellanos hasta Godoy, aunque esto último no está demostrado explícitamente, aunque sí que se intuye por comentarios de la época (Pardo Gómez, A.op. cit. p. 36). Pero también se ganó detractores por su éxito empresarial y por la notoriedad social que estaba adquiriendo, dichas desavenencias procedían fundamentalmente de los estamentos preestablecidos en la zona y de aquellos que tenían envidia de su ascenso social. Dicho odio le costaría una revuelta en 1798, lo que le costaría parar la producción y varios años de pleitos (Borreguero García, E (1994) pp.9-157), aunque sería el preludio de lo que sucedería el 2 de febrero de 1809, cuando las fuerzas españolas fueron a liberar Ribadeo y, éstos, lincharon hasta la muerte a D. Raimundo Ibáñez.

Un año antes de su muerte la corona le otorgó los títulos de Marqués de Sargadelos y el de Conde de Orbaiceta, pero la muerte le sobrevino antes de tomar posesión de dicha distinción. Este nombramiento es especialmente significativo, pues en dicha época no era normal que se diesen títulos de ese rango a personas ajenas al ejército o a la corte real.

La muerte de este empresario se debió al creciente rumor de que estaba en connivencia con los franceses, pero el paso del tiempo demostró que no fue así, de hecho durante la guerra la producción integral de Sargadelos iba destinada a armamento y la corona le confirió los designios de la siderurgia de Orbaiceta hasta que tuvieron que quemarla para que no cayera en poder de los franceses. La importancia de su producción lo identifica el hecho de que la corona decidiese asentar el Tercer Batallón del Regimiento de Infantería de África en la factoría (Meijide Pardo, A.op. cit. pp.125 y ss.).

Tras su muerte la Real Fábrica de Sargadelos pasó a manos de sus hijos durante tres generaciones, para poner su punto y final en 1975. Durante esos años fueron incluso arrendadas a terceros o administrada por la regencia de la madre de unos de ellos. Este declive fue paulatino aunque con luces en medio de la sombra, como fue el hecho de que la empresa de cerámicas fuese una de las más prestigiosas de España, pero no salvo de la quiebra total del establecimiento.

Dicho declive se debe fundamentalmente a la incapacidad de ponerse de acuerdo los herederos de las sucesivas generaciones y la incapacidad de estos para gobernar la factoría con destreza, a lo que hay que unirle un progresivo deterioro de las instalaciones, puesto que las inversiones eran escasas debido a los repartos de las herencias.

Posteriormente, a mediados del siglo XX, un grupo de intelectuales gallegos decidió recuperar la esencia de aquella factoría de cerámica que fue capaz de competir a nivel internacional y ser una de las más exitosas de aquella época. Esta serie de intelectuales empezó produciendo cerámica en otros enclaves pero detectaron que se podría recuperar la esencia de aquella maravillosa época de la cerámica producida por Edwin Forester en Sargadelos.

## **Aplicación didáctica**

Con los hechos históricos que en el lugar se desarrollaron, se puede plantear, conforme a los criterios que actualmente se establecen, un aplicación basada en la lectura de textos a cerca de la evolución histórica que tuvo la iniciativa de Ibáñez y como fue evolucionando antes estos hechos.

Con estas lecturas previas los alumnos se pueden ir introduciendo en la novelesca vida del Marqués de Sargadelos e ir visualizando lo que ocurrió en esa época en dicho paraje. Esto servirá de preparación para el alumno a la hora de analizar textos históricos y podría plantear la posibilidad de pedir una pequeña reseña sobre un tema histórico de finales del siglo XVIII y principios del XIX, pero que reflejase como que efectos tuvieron éstos sobre la evolución de Sargadelos.

En dicha reseña no haría falta profundizar en el tema, pero sí que se podría destacar como fue la guerra, como eran las relaciones entre la corona y los emprendedores o los conflictos sociales que existían. Para ello hay mucha bibliografía de Ediciones Do Castro, que facilita un breve tema a cerca de estas cuestiones.

A parte de esto, se puede realizar una visita didáctica a la zona, lo que favorecerá a la comprensión del alumno como eran los establecimientos siderúrgicos, tanto desde el punto de vista funcional como desde el punto histórico, puesto que con los conocimientos adquiridos previamente puede visualizar en qué condiciones

se elaboraban las piezas que eran suministradas al ejército o las ollas que se suministraban al pueblo gallego y Asturias.

Tras esta visita, también se puede visitar la actual factoría de Cerámica de Sargadelos para que el alumno experimente con el conocimiento de cómo se desarrolla esta iniciativa empresarial por parte de intelectuales gallegos, de los cuales muchos estaban emigrados en América, durante la dictadura franquista. De este modo se puede introducir al alumno de bachillerato en como afecto a la culturalizad la dictadura de Franco y que fórmulas se idearon para desarrollar sus ideas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BORREGUERO GARCÍA, E. (1993) Documentos para la historia de las reales fábricas de Sargadelos en el archivo general militar de Segovia. Cuadernos del Seminario de Sargadelos, 62.
- CASARIEGO, J.E. (1974), El marqués de Sargadelos o los comienzos del industrialismo capitalista en España, Oviedo.
- GÓMEZ DE LA SERNA, G. (1967) Viaje a Sargadelos. Ediciones del Castro.
- MEIJIDE PARDO, A. (1979) Documentos para la historia de las Reales Fábricas de Sargadelos. Ediciones do Castro.
- PARDO GÓMEZ, A. (s.f.) Sargadelos, una experiencia ilustrada precapitalista. Boletín do Museo Provincial de Lugo.



# Historia, cine y sociedad: conformar el pensamiento histórico a través de la imagen

Igor Barrenetxea Marañón

Universidad del País Vasco

[ibm@euskalnet.net](mailto:ibm@euskalnet.net)

## 1 Introducción

Uno de los retos de conformar un pensamiento histórico en nuestros alumnos/as reside en una falta de identificación o personalización de los hechos que estudian. De ahí que uno de los medios que comportan un lenguaje universal y, por lo tanto global, es el cine de ficción. El cine codifica un lenguaje emocional, ideológico y sociológico que nuestros alumnos/as entienden y comprenden perfectamente. A partir de esta premisa analizaremos la importancia que, cada vez con mayor relevancia, cobra el cine a la hora de obtener, graduar y fijar un pensamiento histórico.

Observamos que los alumnos/as de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato miran el pasado únicamente como un lugar lejano e impersonal en vez de convertirse para ellos en aprendizaje vital, emocional y ético significativo que les haga entender la realidad y el mundo en el que viven. Y no hay duda de que parte de tales elementos operan en la fuerza expresiva de la imagen. Filmes *Para que no me olvides* y *La ola* me sirven como ejemplos representativos para valorar cómo la cinematografía teje eficaces relatos del pasado para el presente, o son representativos del mismo presente, creando un marco concreto del que partir. El cine se sitúa como punto de referencia a la hora de representar el pasado y, por lo tanto, de fijar las coordenadas de cómo construimos la imagen de esa realidad y el modo en el que la asimilamos<sup>1</sup>.

En suma, es importante educar a nuestros alumnos/as en un análisis crítico y adecuado de las claves de esta representación visual, porque no todo el cine destaca en contener una visión adecuada para construir un pensamiento histórico democrático y plural, y porque el cine ayuda a acercar la Historia al hoy.

## **2 Cine, historia y globalidad: algunos ejemplos**

No es nada extraño apreciar que cada vez nos da más la impresión (tal vez, no del todo acertada) a muchos docentes de Ciencias Sociales de que nuestros alumnos/as muestran poco interés por pensar históricamente como un instrumento para conocer la sociedad en la que viven, y tomen, por ende, en consideración una postura humanista respecto al compromiso social que deben adquirir como futuros ciudadanos<sup>2</sup>.

No hay duda de que el conocimiento histórico nos sirve de poco o de nada si no somos capaces de desplegarlo de una manera práctica y activa, de hacer uso de él conscientemente. De nada nos sirve saber si no pensamos con criterio, porque esto es lo que nos permite tomar una postura comprensiva, rebatir ideas falsas o perversas, o no vernos arrastrados por ellas, consensuar puntos de vista diferentes y, por lo tanto, convertirnos en ciudadanos maduros y responsables.

Es una paradoja considerar que hallándonos en un mundo global en donde el acceso a la información es tan fácil o fluye de una manera tan masiva (eso no quiere decir que sea de buena calidad, ni sostenga criterios ni, por supuesto, no esté dirigida o manipulada), creamos o apreciamos que nuestros alumnos/as saben cada menos o estén poco interesados en saber sobre su pasado. O que de estarlo sostengan un discurso fragmentado y roto, frívolo e incluso distante. En el fondo tienen ideas poco formadas y ostentan pocos criterios de los que resulta difícil escapar. Cada vez hay mayor demanda de nuevos avances tecnológicos que permiten acceder a muchos campos del saber en poco tiempo o adquirirlos, pero sólo es una fórmula de escape y fácil consumo. Nada más. *Consumimos* ideas, imágenes, conocimientos, historias, etc.

Actualmente, se puede disfrutar de una conexión fácil a Internet, el sistema Wifi puebla la ancha geografía de nuestras ciudades y utilizar el móvil, ya no sólo para enviar mensajes, sino para consultar o recibir noticias al instante. Pero como docentes e historiadores no podemos ignorar estas evidencias tan notables de un cambio social al que debemos enfrentarnos y encarar con éxito (o morir en el in-

---

2 GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996): *El cine en el universo* de la ética. El cine-fórum, Anaya, Madrid, pp. 29-42.

tento) al valorar una pérdida sustancial del sentido de la Historia, a la que sienten como una narración obsoleta. Y como docentes no debemos ignorar el valor de la imagen como motivador de nuestras clases pero, a su vez, como recurso didáctico de aprendizaje<sup>3</sup>.

No sirve el aducir que antes era diferente. Es un discurso que nos encierra en un inmovilismo, obviamente, que no nos reporta ninguna habilidad que encaje con los principios de la contemporaneidad. Antaño los alumnos/as aprendían de otra manera porque no se veían tentados por las nuevas tecnologías. Así que hemos de enfocar la cuestión de cómo pensar históricamente desde otra perspectiva, en este caso, desde el cine. Tenemos instrumentos para acceder al conocimiento pero no así desarrollamos de manera innata la habilidad de observar las imágenes con criterio.

Vivimos en un planeta de imágenes, a veces fijas, fotografías que captan una escena sugerente y significativa, las Torres Gemelas, por ejemplo, ardiendo ante el impacto de uno de los aviones durante el 11-S o la desgarradora imagen de los vagones de tren destrozados por otro atentado el 11-M. Y, así, miles de instantáneas que aparecen en la primera página de los diarios. No contienen una palabra, les acompaña un titular en todo caso, un pie de foto, sólo es una imagen que denota un significado que nosotros lo completamos en el marco de un imaginario social, que se entiende globalmente: es la imagen del terror y sus efectos. Así, con el mismo principio, el cine ostenta un lenguaje universal, fácil de desentrañar, comprensible y que nos acerca a cuestiones del pasado y de la realidad. El cine es un fenómeno de masas, pongamos como ejemplo la última película de Cameron *Avatar*, que ha generado comentarios críticos de distintos sectores sociales por el mensaje que ostentaba. Tampoco podemos ignorar la polvareda que despertó la novela *El código Da Vinci*, adaptada luego al cine, debido a las implicaciones que tenía para la Iglesia católica, generando un amplio debate social y religioso sobre las repercusiones de la ficción en la opinión pública.

El cine no es ajeno a la sociedad a la que está dirigida pero, aún así, debemos valorar que nos acerca a otras sociedades, a otras historias y conocimientos que de otro modo nos resultarían distantes o incomprensibles. Un ejemplo que quisiera poner de relieve es el del filme *Buda estalló por vergüenza*. A pesar de ser un relato que se desarrolla en la Afganistán tras la derrota de los talibanes, nos encontramos con las vicisitudes de una niña que desea ir a la escuela. El tema es tan sencillo como sutil porque a partir de ahí nos permite realizar una radiografía de la socie-

3 MONTERDE, J. E. (1986): *Cine, historia y enseñanza*, Barcelona, Laia. Cf. FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1989): *Cine e historia en el aula*, Madrid, Akal. Cf. ALBA AMBRÓS, Ramón Breu, *Cine y educación*. El cine en el aula de primera y secundaria, Grao, Barcelona, 2007.



dad afgana que nos asomar, como a través de una ventana, a una realidad desde la ficción.

El cine con su lenguaje es igual de comprensible en Afganistán y en Europa, nos acerca a un universo que vemos y valoramos con mayor interés que cualquier libro sobre la historia afgana (que es impensable que nuestros alumnos/as se detengan a leer). Por supuesto, el cine es un simplificador, la capacidad que tiene en su discurso ideológico está limitada a la hora de contar y describir hechos. Y por eso utiliza las metáforas, los simbolismos y la síntesis como recursos expresivos<sup>4</sup>. El cine no es un libro de historia ni pretende serlo, pero establece un diálogo directo con el espectador<sup>5</sup>. Y nosotros no podemos ignorar destacarlo a la hora de apoyarnos en ello para educar y convertirlo en un aprendizaje. Comprender el pasado, a su vez, forma parte de nosotros, de lo que somos, de lo que legamos a nuestros hijos o lo que nos enseñan nuestros padres. En el filme *Para que no me olvides* se pueden analizar estos rasgos. Es un filme que habla de la necesidad que tenemos como sociedad de hacer memoria (se refiere a la sociedad española pero bien podía referirse a otra sociedad) y de como el cine nos incita a pensar históricamente. Pero para eso hay que formar a los alumnos/as y hacer que hallen en la imagen una manera de relacionarla con el mundo en el que habitan, no como meros consumidores pasivos sino como protagonistas de sus vivencias y pensamientos, vinculando cine y realidad, historia y experiencia humana.

### 3 El cine y su didáctica en «La ola» y «Para que no me olvides»

#### 3.1. *La ola o el regreso del nazismo*

¿Hemos aprendido la lección para evitar repetir las claves que dieron lugar al nazismo? El filme *La ola*, basada en la novela homónima de Morton Rhue, se inspira en un suceso verídico acaecido en la universidad de Palo Alto, California. En 1967, un profesor, William Ron Jones, propuso el experimento inspirado en la autocracia del nazismo para comprobar las reacciones y actitudes de sus alumnos/as. El proyecto tuvo tanto éxito que tuvo que ser suspendido por la situación tan peligrosa que generó. El filme *La ola* traslada esta experiencia a Alemania, cuna del nazismo. Pero bien nos puede servir para aplicarlo a cualquier otro contexto. A partir de ahí, la narración nos introduce en las claves de como una clase dedicada a reproducir el nazismo es capaz de reproducirse entre la juventud de una manera

4 FERRO, Marc (1995): *Historia contemporánea y cine*, Ariel, Barcelona.

5 MONTERO, J. (2001): «Fotogramas de papel y libros de celuloide: El cine y los historiadores», *Historia Contemporánea*, N° 22, 2001, pp. 29-66.

singular hasta acabar convirtiéndose en el mismo fenómeno que intenta desmitificar. De este modo, vemos como el cine, debido, eso sí, a su buena realización y su comprometido discurso, es capaz de sintetizar el modo en el que una sociedad puede reproducir el embrujo de esta nefasta ideología y convertirla en una cuestión actual, cercana e inmediata. Si el problema de la Historia es su incapacidad, en ocasiones de transferencia temporal, *La ola* lo conduce de manera positiva porque los protagonistas son estudiantes con sus preocupaciones, frustraciones e ilusiones cotidianas, encarnan, aunque sean alemanes, cualquier otra sociedad europea por su forma de vestir, ser y comportamiento. En el filme podemos apuntar tres aspectos básicos sobre los que se ha de trabajar:

**Aspectos positivos.** El grupo social se convierte en un sustitutivo de la familia que da protección, seguridad, codifica lealtades y dota al individuo de una identidad de la que sentirse orgulloso. Se confía en el «carisma» del líder. El estudio del carácter de Hitler y su figura, sin duda, ayudan a entender su relación con ese pasado y las implicaciones que tienen la pertenencia a un grupo social determinado.

**Aspectos negativos.** La adscripción al grupo impide la crítica y el libre ejercicio del individualismo, se excluye al diferente y se crean sentimientos ciegos y fanáticos que se convierten en pautas de un comportamiento agresivo y violento. En este caso, se pueden valorar los conceptos de racismo, xenofobia y antisemitismo.

**Explicación histórica.** La valoración del filme no ha de venir sólo entendida desde el presente ficcionado sino desde su interrelación con ese pasado. Los vínculos entre la historia del nazismo y la historia desde la película deben converger en ese balance crítico importado al presente. El cine no es sólo ficción sino una representación de la realidad y de lo que significa, por tanto, hoy el nazismo en el tiempo actual.

**Planteamientos didácticos.** *La ola* nos permite hablar del *pasado*, estructurar un esquema en el que vemos los paralelismos entre el nazismo y las manifestaciones que se dan en el filme como realidades cercanas. Se pueden tratar aspectos del *presente*, de los riesgos y situaciones que advierten que eso ocurra, de la emergencia de partidos derechistas que contienen un componente xenófobo o racista, a través de la prensa. Ha de examinarse la comprensión de los significados del filme como si fuesen conocimientos históricos, no sólo como un aspecto subsidiario. Y puede desarrollarse un cine-forum en el que haya un debate sobre el nazismo. ¿Posibilidad de que se pueda repetir de nuevo? El filme afirma que sí. ¿Es posible? ¿Qué otros modelos hay de sociedades autoritarias? ¿Qué les caracteriza? Los alumnos/as han de demostrar que han entendido el mensaje crítico del filme y la relación que tiene con el pasado.

### 3.2. *Para que no me olvides y la importancia de la memoria*

La aprobación de la Ley de la Memoria Histórica (2007) trajo aparejada todo un caldo de cultivo para la emergencia de la reivindicación de la memoria histórica. Este filme de Patricia Ferreira *Para que no me olvides* fue rodado unos años antes pero sirve de ejemplo ilustrativo de la importancia que cobra la memoria no sólo en la sociedad como en el propio individuo. El filme relata la historia de un joven que muere accidentalmente en un accidente de tráfico. Este dramático suceso deriva en el amargo silencio de su madre, y el dolor y el miedo a olvidarlo de su novia. Su abuelo juega un papel primordial cuando descubre que su nieto fallecido ha ido compilando en unos libros las historias que le contaba de su infancia traumatizada por la guerra. El abuelo vivió el drama de la rendición de los Ejércitos republicanos en Alicante. El filme establece así ese nexo intergeneracional, la permanencia de una memoria que tiene que ver con la gente que amamos y que hemos perdido. Y como tanto la memoria familiar como la social son tan importantes para los individuos. El filme muestra:

**Memoria social.** Entrevista familiar: ¿Qué les han transmitido sus padres y abuelos sobre la Guerra civil? ¿Qué piensan de ello? El trabajo ha de revertir no sólo en un aspecto teórico que sepa reconocer la importancia de la memoria. ¿Quiénes somos si no sabemos de qué cultura, historia y sociedad somos herederos?

**Memoria histórica.** ¿Qué es la memoria y qué comporta en la sociedad? Esto nos puede guiar por la importancia que cobra la Guerra civil española y sus consecuencias. Tratar el tema no como un episodio pasado sino actual, emergente en los medios de comunicación, series de televisión (*Amar en tiempos revueltos*), libros, etc. Recoger por tanto, en los medios visuales y digitales información sobre ello.

**Planteamientos didácticos.** No deben entender el significado de la memoria ni su conocimiento de la Guerra Civil de forma ajena al filme sino incidir en ellos como conocimientos útiles para entender la realidad. Un cuestionario sobre los personajes y su relación con la memoria y la historia incidirá en estas claves; tras las entrevistas orales a sus abuelos o familiares, se indagará sobre el contexto de esas historias, que será la labor a encomendar. Se seleccionarán fotogramas del filme y se analizarán como un comentario de texto. Será la manera de fijar estas coordenadas histórico-visuales.

## 4 A modo de conclusión

Esa relación que tiene la rememoración y el estudio de la Historia ha de venir definido en un criterio de evaluación. En suma, el cine no sólo es un recur-

so didáctico anecdótico o motivador sino el trabajo de una toma de conciencia histórica y social que hay que evaluar como un conocimiento más dentro de los objetivos de cualquier unidad didáctica. El estudio de cada filme no ha de servirnos sólo como un ambientador de una época sino como un valor en sí mismo que nos reporta información útil de reflexión y codificación del pasado y de la relación que sostenemos con él en la actualidad. La imagen es un texto más que deben saber leer e interpretar de manera adecuada, que nos guíe en el momento preciso a la hora de establecer ese nexo permanente entre el pasado-presente. Y los alumnos/as han de demostrar que valoran su importancia y que son capaces de extraer valores significativos de su lectura.





## **Aprendizaje de la historia en museos etnográficos: el Museo Marítimo de Asturias entre la dimensión local y global**

Roser Calaf Masachs

*Universidad de Oviedo*

[rcalaf@yahoo.es](mailto:rcalaf@yahoo.es)

Pilar Carrasco Mori

*Museo Marítimo de Asturias*

[direccion@museomaritimodeasturias.com](mailto:direccion@museomaritimodeasturias.com)

Ante la crisis y el desasosiego que está sufriendo la institución escolar parece que se impone la esperanza de acudir a nuevas narrativas, relatos que puedan conducir hacia un cierto horizonte de esperanza. Nos hace falta la búsqueda de referentes que puedan suponer acicate para nuevas reflexiones si se interpretan como tensión y con ello combatir el territorio estéril, que se dibuja como un mundo [que] parece tomar un rumbo incontrolable para los individuos, para los pueblos y para los Estados.

La transformación que sufren nuestras sociedades en el ámbito de las relaciones económicas, sociales y culturales está motivando el tránsito de una sociedad donde el estado nación se situaba en el centro hacia una sociedad de relaciones desfronterizadas que coloca a la escuela como la responsable de la transmisión de la cultura y en la configuración de la ciudadanía de un país como hecho trascendente. En esta situación hay cuestiones ineludibles que sitúan la problemática de la transmisión de la cultura bien en la escuela bien en otras instituciones (museos, centros culturales, etcétera), como contextos donde es posible el aprendizaje. En estos ámbitos educativos, *que se observan progresivamente desterritorializados; con la globalización creciente (bajo la lógica de lo mismo), se ha incrementado la territorialización cultural (en una lógica de lo diverso);* afirmación que sos-

tiene Bolívar (2001) a través de un análisis que cuestiona cómo la lógica de la racionalidad económica suplanta el lugar de la ética y de la política, que ocupaban este espacio en el periodo de la modernidad; análisis que se concentra en la esfera sociocultural, dado que en este ámbito se construye la configuración o disolución identitaria. Las instituciones culturales –especialmente el museo– juegan un papel relevante pero en el centro de ellas aún se sitúa la escuela pública. En la institución museo es posible descodificar la desterritorialización y en él procurar desvelar los efectos de la globalización. Así, es posible aplicar ideas para aliviar la desterritorialización cultural que ha confluído en el espacio escolar:

a) *Entre el imaginario social y las exclusiones*, planteando programas encaminados a evidenciar el poder de la imaginación, capaces de suscitar diferentes narrativas, imaginarios sociales sobre el futuro, nuevos propósitos para fortalecer la resistencia hacia las reglas de dominación ideológica que supone la presencia del mundo globalizado<sup>1</sup>.

b) *Cultura global e hibridación cultural* como producto de divisiones sociales más que de conflictos interétnicos; supone comprender la extensión de la cultura de los escolares de forma planetaria porque recoge culturas heterogéneas, sin integrarlas en la cultura común dominante. Se trata de comprender cómo las culturas interactúan y se yuxtaponen o luchan por defender la singularidad, observándolas como distintivas espacialmente y en temporalidades coexistentes<sup>2</sup>.

## **El Museo Marítimo de Asturias, Luanco**

Fundado en 1948, es el decano de los museos asturianos. Contiene una extensa y variada colección de piezas, con las que se quiere transmitir la belleza y al mismo tiempo la dureza de la mar y sus oficios. Es una obra eminentemente colectiva y popular, ya que buena parte de sus fondos proceden de donaciones de particulares o de instituciones.

Una de las características de los museos marítimos es la variedad de sus fondos, lo que complica la tarea de clasificarlos dentro de las tipologías museísticas

1 BOLIVAR, A. Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura, en *Revista de Educación*, número extraordinario, 2001, pp. 265-288, citado en 284-285.

2 En el Museo de Civilización de Québec observamos una exposición titulada «3 pays dans une valise» que respondía a los presupuestos mencionados. Era una exposición de intensa conexión escuela-museo, valorando presupuestos de interculturalidad y con refuerzo significativo de la identidad cultural de los diferentes países que presentaba. Reproducía escenarios de la vida infantil en las culturas latinoamericanas, orientales y occidentales. El diseño de la exposición se efectuó con la dinámica siguiente: primero, se consultó en la escuela y se dedujo qué elementos debían ser musealizados. Posteriormente, los estudiantes van al museo, trabajan en él comparando culturas y terminan en la escuela realizando un trabajo.



establecidas. Así, el sistema de clasificación de museos que utiliza el ICOM, atiende a la naturaleza de las clasificaciones, agrupándolos en museos de Arte, de Historia Natural, de Etnografía y Folklore, Históricos, de las Ciencias y las Técnicas,... sin que los museos marítimos se puedan encuadrar en uno sólo de ellos. En este sentido, es proverbial el enfoque de José María Martínez-Hidalgo y Terán (1985), quien tras la constatación precedente, concluía que un museo marítimo no se puede sujetar a una sola de esas facetas, por lo que debería ser considerado como un museo «de la cultura marítima», que incluiría a muchas de ellas.

El Museo Marítimo de Asturias no difiere del resto de museos marítimos, y como ellos, se caracteriza por su diversidad de contenidos. Las colecciones que forman sus fondos se articulan en cuatro grandes áreas o secciones, que coinciden con los distintos espacios que se les dedican: Biología marina, Carpintería de ribera, Pesca e Historia de la Navegación. A ellas debe unirse la Biblioteca especializada en temas náuticos y el Archivo documental, tanto histórico de temas ajenos como de lo producido en el curso de su funcionamiento.

La enorme riqueza de información que brinda la colección del Museo, a través de sus numerosas piezas y su evolución a lo largo de la historia, puede ser arma de doble filo, y pasar fácilmente de ser ventaja y distinción a convertirse en una enorme dificultad para comprender y asimilar lo que se expone. Sin embargo, consideramos de vital importancia destacar la idea que ya aparecía implícita en el primer proyecto museológico del museo, que ya en 1948 advertía:

«El fin principal del Museo de Mar no ha sido, en ningún momento, reunir tan sólo piezas más o menos valiosas, labor relativamente sencilla y cuyo éxito depende de las posibilidades económicas. Lo que aspira es a otra cosa más profunda y transcendental: a educar a las gentes...»<sup>3</sup>.

Centrándonos en el objetivo que nos ocupa, cuando nos planteamos un programa didáctico para explicar historia en este museo, se diseña en base a los criterios:

Un diseño que tiende a construir conocimiento respondiendo a conceptos clave de la Historia.

Un diseño que se apoya en los fondos museográficos que son más adecuados para ejecutar las diferentes acciones que tiene el programa didáctico.

Un diseño que muestre la relación local –global

En líneas sucesivas describimos las diferentes acciones del programa de forma esquemática, mostrando ejemplos de su estructura o detallando procedimientos etc.

3 CARRASCO MORI «El Museo Marítimo de Asturias. Implicaciones etnográficas y planteamientos etnográficos expositivos», Trabajo de Investigación inédito, defendido en Departamento de Historia de la Universidad de Oviedo en 2004, p. 26.

## 1. Pueblos costeros, una historia marinera: en busca de la evidencia. Cotejar diferentes fuentes (10-12 años)

En esta primera actividad tratamos de mostrar la estructura sobre la que desarrollamos cada acción del museo.

*Descripción de la actividad.* Pensando en los escolares como usuarios del museo, se desarrollan tres visitas, dos de ellas centradas en la sección de pesca y una dedicada a la carpintería de ribera, a fin de que puedan y comprender la importancia de estas actividades en la vida de los habitantes de los pueblos costeros.

- La primera visita se hace en el primer trimestre del curso escolar, y se centra en los aparejos y artes de pesca<sup>4</sup>.
- En una segunda visita nos centramos en relacionar las artes y aparejos de pesca con las especies que se pescan.
- En la tercera, una vez vistos los «instrumentos» de pescar y las especies a que se dedicaban, pasamos a la consideración de las embarcaciones que utilizaban, a sus formas y a su proceso de construcción, situándonos en el área de carpintería de ribera, que con la de pesca comparte el espacio etnográfico. En ella descubrimos la antigüedad de sus técnicas y la aparente sencillez del oficio, y por hacerla más comprensible acudimos a la comparación con el cuerpo humano, al que recuerda en cierto sentido la estructura de una embarcación: espina dorsal (quilla), costillas (cuadernas), piel (forro exterior),...

### *Objetivos*

Conocer las diversas artes de pesca y evolución

Establecer conexión entre las artes de pesca y lo que con ellas se pesca, (caza) o captura.

Identificar y valorar objetos artesanales y objetos industriales.

Comparar la similitud de la técnica con la que se construye la red y el encaje de malla.

Valorar oficios que están en trance de desaparición y que durante generaciones configuraron formas de vida de los habitantes de la localidad, y observar las semejanzas con otras villas costeras.

4 En el año 2009 en el Museo había una exposición sobre el encaje de malla, una antiquísima artesanía en Luanco que utiliza como base un tejido de malla similar a la red de pesca. Esta exposición ofrecía una información añadida para comprender cómo el mundo de la mar influye en la vida cotidiana y cómo las mujeres parten de un oficio –el de rederas- para trasladarlo a una tarea relacionada con el ocio y la tradición de una labor femenina-la malla-. Ver PANDO GARCÍA-PUMARINO, I , CARRASCO MORI, P (Eds.) (2008): *Encaje de malla: arte de mujer*, Ed. Museo Marítimo de Asturias, Luanco.

Reflexionar sobre el agotamiento de los recursos pesqueros, y, en consecuencia, la necesidad de respetar el medio ambiente evitando la sobreexplotación.

### *Metodología*

Se realizan acuerdos previos entre profesorado y la persona del museo que diseña el programa, con objeto de acordar el complemento formativo que se puede proporcionar con las visitas al museo.

Se parte de observación directa, sobre los objetos; se hacen preguntas estructuradas para incitar a establecer vínculos que permitan el descubrimiento y la asociación.

A través de la observación y manipulación de objetos, se lleva a comprender cómo actúa el paso de tiempo, cómo surgen nuevos materiales para confeccionar los aparejos y artes de pesca, los útiles, y las herramientas.

En función de la edad y el número de escolares, es posible la realización de tareas prácticas que van desde ampliar las fichas de observación a la ejecución de sencillos objetos del universo de la pesca en talleres: redes, anclas, nudos, calafate

### *Procedimientos*

Registrar diferentes datos observados y hacerlo de forma escrita o icónica.

Asociar datos de distintas partes del museo.

Extraer información de fondos museográficos expuestos en el museo y de textos, fotografías y otros documentos procedentes del archivo del museo.

Aplicar ideas extraídas de un contexto y trasladarlas a otro lugar.

### *Material didáctico*

Fichas preparadas:

a) Sobre soporte informático.

b) Fichas de observación directa a lo largo del recorrido, para observar y registrar.

Maqueta para montar, preparada en forma de puzzle que permite comprender la estructura y partes de una embarcación.

*Kit didáctico* para explicar la tarea del calafate, simulando tablas a modo del forro del casco de un barco, presencia de la estopa, los hierros de calafatear y el mazo.

### *Nivel recomendado*

10 a 12 años.

### *Fondos museográficos en los que se apoya*

Redes de pesca y agujas para su confección

Arpones para la caza de la ballena. Huesos, barbas y restos de cetáceos.

Anzuelos, poteras y palangres.

Nasas, trueles, viveros. Crustáceos, moluscos y especímenes comunes que se capturan con estos tipos de artes.

Utensilios y complementos: trajes de agua, baldes para comida, *gaxartes*, *paxos*...

#### *Duración*

1 hora.

#### *Curso de formación para profesores*

Sesiones de intercambio de ideas, exigencias y respuestas. En el centro educativo.

Sesiones de formación por parte del personal del Museo. En el Museo.

#### *Contenidos*

Adaptación de los contenidos del Museo a diferentes unidades didácticas del curriculum escolar del área de Conocimiento del Medio Social y Natural en la Escuela Primaria (relacionadas con el conocimiento de la localidad y con las técnicas de pesca) y de Geografía e Historia de la E.S.O. (vinculadas con el conocimiento de diversas fuentes de la Historia, cómo se interroga a las mismas y cómo nos producen conocimiento histórico cuando se cruzan los datos obtenidos).

## **2. La historia de la navegación. Los avances técnicos y científicos. Cambio y continuidad. Línea de desarrollo en el tiempo-espacio (12-16 años)**

En esta parte del programa educativo las posibilidades de desarrollar conocimiento histórico y demostrar la relación local- global es más significativa. Se centra en trabajar las formas de navegar que se estructuran en diferentes subunidades: Navegar por el Nilo, Navegar por el Mediterráneo, Navegar por el Atlántico Norte, Descubrir el nuevo mundo.

### **2.2. Navegar por el Mediterráneo**

#### *Objetivos*

1. Analizar aspectos de la sociedad y de la cultura de: griegos y romanos para facilitar su ubicación en un espacio –el Meditterráneo– y en un tiempo histórico, la antigüedad.
2. Investigar la forma de navegar de griegos y romanos, observar los barcos en los que navegaban: barcos para la guerra, el comercio y las comunicaciones.

### *Procedimientos*

Extraer información para comprender cómo la navegación se adapta al medio físico. A través de la observación de las maquetas del museo, de la lectura de mapas y textos de Historia Antigua. (Estrabón, ...)

Asociar vida cotidiana en la ciudad y el mar. Desde imágenes extraídas de diferentes enciclopedias visuales, relacionar la complejidad social adquirida en la vida cotidiana de estos contextos con el nivel de desarrollo «tecnológico» que se manifiesta en las naves.

Desarrollar habilidades cognoscitivas y motrices para realizar una maqueta donde comprender los cambios tecnológicos y la función de las naves.

### *Material didáctico*

- a) Fichas informativas que plantean interrogantes, en soporte informático.
- b) Fichas de observación directa en papel para observar y registrar
- c) Maqueta preparada en forma de puzzle que permite comprender la estructura y montaje de un barco.

### *Nivel recomendado*

12 – 14 años en adelante.

### *Fondos museográficos en los que se apoya*

Modelos de barcos, y objetos como ánforas, anclas, monedas..., correspondientes a la época de la historia que se analiza.

Documentos elaborados desde las fuentes secundarias que posee la biblioteca del Museo.

### *Duración*

1 hora.

### *Curso de formación para profesores*

Sesiones de intercambio de ideas, exigencias y respuestas. En el centro educativo.

Sesiones de formación por parte del personal del Museo. En el Museo.

### *Contenidos*

Adaptación de los contenidos del Museo a diferentes unidades didácticas del curriculum de Geografía e Historia de la E.S.O. Mostrar que la mar es un elemento de unión y como la cultura marítima es un claro exponente para demostrar relaciones de interculturalidad.

### **2.3. La navegación por el Atlántico (Norte)**

Ofrecemos a modo de ejemplo una breve información sobre la parte de la Navegación por el Atlántico Norte. El subprograma se articula a partir de correlacionar diferentes informaciones ya que en el Museo hay una parte importante de la exposición permanente dedicada a la Historia de la Navegación; en ella están expuestos modelos de barcos, cuadros y objetos pertenecientes a más de 20 países europeos y a varios iberoamericanos. El mensaje que emanan es que la mar, lejos de separar, ha unido a los diferentes pueblos, y que la historia de la navegación no se puede explicar de manera rigurosa si no es tomando las aportaciones hechas por cada uno de esos pueblos. También, la mar sirvió para hacer la guerra, ejercer la piratería o canalizar el tráfico de esclavos, pero incluso de estas detestables actividades se extraen lecciones que no deja de ser provechoso conocer. Recordamos que el programa *Historia de la navegación. Los avances técnicos y científicos. Cambio y continuidad. Línea de desarrollo en el tiempo-espacio* tiene dos actividades más: *Los vikingos y el Descubrimiento de América*. No desarrollamos, por falta de espacio, estas unidades, advertimos que poseen una estructura semejante a la descrita en apartados anteriores y una misma idea de cruce de informaciones procedentes de diversas fuentes

### **3. Trabajando la empatía. Cruzar el Atlántico: Visita guiada y diario de navegación simulado desde la elección de una de las naves (12-16 años)**

En esta parte del programa educativo se trabaja la reconstrucción histórica que se basa en las acciones siguientes:

Comparar pasado y presente desde libros que relatan los viajes de Colón y diarios de navegación actuales. Valorar qué cambios se pueden apreciar.

Aprender a desarrollar las secuencias de una investigación histórica, a escala escolar, completando en el museo la acción procedimental construida en el espacio escolar

En este apartado, olvidamos la estructura que ya se ha mostrado antes y destacamos exclusivamente los procedimientos que se trabajan

**Aprender a formular hipótesis de trabajo:** Para formular hipótesis debe existir un problema que resolver y una lógica razonada. Al establecer la hipótesis se recoge información sobre el tema histórico en cuestión. Nuestras hipótesis se centran en demostrar la interrelación entre la naturaleza del mar por donde se navegaba y el momento histórico en que se hacía el viaje

**Aprender a clasificar fuentes históricas:** poner a disposición del público diferentes fuentes de información: escritas, iconográficas, audiovisuales Aprender a

identificar si las fuentes son «primarias» o «secundarias» desde los diferentes bienes patrimoniales que dispone el museo

**Aprender a analizar fuentes:** El análisis de las fuentes consiste en extraer la mayor cantidad de información posible de la fuente en cuestión. Al plantear las preguntas pertinentes sobre cada bien patrimonial es posible construir informaciones desde bienes patrimoniales de naturaleza diversa. En el Museo se trata de escoger ejemplos que ilustren la posibilidad de reconstruir segmentos de historia «microhistoria»

**Aprender a valorar fuentes:** desarrollar la capacidad de discernir acerca de la veracidad de la fuente de información. Cuestionarse acerca de los elementos que pueden haber condicionado al autor del documento, para así poder determinar las posibilidades de manipulación de información o falsedad de la misma. Con el contraste de diversas fuentes referidas a un mismo hecho desarrollar la competencia de valorar. Descubrir como desde los múltiples puntos de vista de los actores involucrados se completa la formación de criterio y cierra la competencia para aprender a valorar fuentes.

**Valorar la empatía** situarse en el tiempo y en la piel de las personas que viven el momento histórico desde las museografías: «la casa marinera» o camarote del capitán; en «la visita del interior de una cabina de embarcación marinera «o desde actividades de «living history»

**Aprender a interrogarse sobre las causalidades:** Uno de los elementos que estructura las explicaciones históricas son las «causas» por las que se producen los hechos estudiados. En el museo es posible desarrollar la capacidad de explicar las causas de los hechos, fundamentando sus apreciaciones a partir de diversos tipos de información obtenida por medio del análisis y crítica de fuentes (materiales, escritas, iconográficas, audiovisuales, etc.). Se espera que con las actividades se desarrolle la capacidad de identificar que los hechos y procesos históricos siempre obedecen a múltiples causas. Que se aplican a los casos concretos que se han diseñado de investigación

## Conclusiones

Es posible *aprender historia en el Museo Marítimo de Asturias: Luanco* y hacerlo desde una forma significativa a nivel del aprendizaje. También, su programa educativo responde a ideas de educativas potentes que ilustran la concepción contemporánea que se posee de la educación. Así:

- aprender a vivir juntos, adoptando «un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y simultáneamente conservar nuestra iden-



- tividad local». Es decir, vivir en un amplio mundo donde las informaciones que traslada el mundo globalizado son filtradas en identidades locales que no desestabilizan, no producen situaciones de desequilibrio porque son capaces de entender un proceso que observa sucesivas esferas para comprender la identidad en el tránsito de lo local hacia lo global, y
- considerar la escuela junto con el museo como lugares para la convivencia de las diferencias culturales y del pluralismo democrático, en un tipo de dinámica en la que se informan y conjugan mutuamente, para lo que es necesario mantener un estadio de «alerta roja» en el sentido de no resucitar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenófobo.

En un territorio de encuentro para las funciones de cultura y educación que poseen tanto la escuela como el museo, deseamos que la comprensión del contexto de la posmodernidad signifique saber conjugar «la tensión entre el moderno ideal (inalcanzado, pero irrenunciable) de la igualdad (identidad universal) y el posmoderno de la diferencia (identidad distintiva) coincidente con (o provocada por) la globalización. La ciudadanía tiene que construirse entre múltiples fronteras, ya no sobre un terreno firme; pero eso sí, en modos que contribuyan a ampliar el espacio público, en lugar de posibles tentaciones de acotarlo»<sup>5</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLARD, Michel et Suzanne BOUCHER (1998): *Éduquer au musée: un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal, Hurtubise HMH, 207 pages.
- ASENSIO, M., POL, E. (2003): «Aprender en el Museo», en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 62-67.
- BOLIVAR, A. (2001) Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura, en *Revista de Educación*, número extraordinario del 2001, pp. 265-288
- CALAF, R. (2008): *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*, Gijón, Trea.
- CARRETERO, M. y VOOS, J.F. Comps. (2004) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires/ Madrid: Amorrortu editores.
- DOMINGUEZ C., CUENCA, J. M. (2006): *Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural*. Análisis de concepciones y propuesta didáctica *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 27-42.

5 Estas ideas han sido reelaboradas a partir de Bolívar (2001) pag 285 y han sido expuestas en el trabajo de Calaf (2008) *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*, Gijón, Trea, pp 46-47.

- FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Trea.
- LOSTE M. A. (1997) «El tiempo en la Historia: una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria» en *AULA de Innovación Educativa*, 67, 1997, pp. 35-41.
- HEIN, George E. (1996): *The Constructivist Museum*. <http://www.gem.org.uk/hein.html>
- HUMBLE, Richard (1993): *Los barcos a través del tiempo. Los marineros y el arte de la navegación*, Ed. Anaya, Madrid.
- MARTÍNEZ-HIDALGO Y TERÁN, J. M<sup>a</sup> (1985): *El Museo Marítimo de Barcelona*, Barcelona, Sílex.
- MARTÍNEZ SHAW, C. (2004): «La historia total y sus enemigos en la enseñanza», en CARRERERO, M., VOSS, J. F. (2004): *Aprender y pensar la historia*. Madrid /Buenos Aires, Amorrortu.
- MUSEO MARITIMO DE ASTURIAS, LUANCO (2005), (3<sup>a</sup> ed. 2998):» *Guía para escolares, nivel 3º*», Ed. Museo Marítimo de Asturias, Luanco.
- PRATS, J. (1996) «El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la Historia?», *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, pp. 93-106.
- SANTACANA, J.; SERRAT N. (2002) «L'ensenyament de la historia i el living history». *Temps d'Educació*, núm. 26, pp. 53-66.
- SERRAT, N. (2005): «¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI», en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, pp. 67-83
- Web Museo Marítimo de Barcelona: <http://www.mmb.cat/>
- Web Museo Marítimo de Asturias, Luanco: <http://museomaritimodeasturias.com/>



# **Enseñar y aprender las Sociedades Actuales e Históricas a través del Patrimonio en la Educación Primaria**

Jesús Estepa Giménez / José María Cuenca López

Myriam J. Martín Cáceres

*Universidad de Huelva*

## **1 Las Sociedades Actuales e Históricas en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo**

El Proyecto Investigando Nuestro Mundo (en adelante INM), se define como una propuesta curricular de carácter integrado que propugna la construcción y estructuración progresiva del conocimiento escolar a partir de la investigación de problemas concretos relacionados con el medio socionatural. En su elaboración pueden diferenciarse al menos cinco escalones o niveles: un primer nivel, constituido por el marco o perspectiva teórica, denominado *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela*, basado en el constructivismo, la complejidad, el sistemismo y la perspectiva crítica; un segundo escalón de criterios y medios para construir un mapa general de la enseñanza, o marco curricular, estructurado en torno a *¿para qué y qué enseñar?*, *¿cómo enseñar?* y *¿qué y cómo evaluar?*; un tercer nivel, donde se presenta la propuesta de conocimiento escolar deseable para la educación obligatoria en el ámbito socionatural, propuesta curricular organizada para el alumnado en torno a los Ámbitos de Investigación (en adelante AI); cuenta también con un modelo alternativo de formación del profesorado basado en los Ámbitos de Investigación Profesional; y, finalmente, en la actualidad está diseñando el modelo de evaluación para la experimentación del Proyecto Curricular, al menos para la etapa de Educación Primaria, a la vez que se elaboran y publican todos los Ámbitos de Investigación.

Centrando nuestra atención en el tercer escalón, en el Proyecto se postula la necesidad de que el conocimiento científico-disciplinar no sea el único referente del

conocimiento escolar, sino que debe realizarse una elaboración más compleja con una diversidad de fuentes, entre las que además de este *conocimiento socialmente organizado*, habría que contar con: el *conocimiento cotidiano*, entendido como el que se genera y utiliza en los contextos más habituales de las relaciones humanas; la *problemática socioambiental*, realidades problemáticas de nuestro mundo a las que los contenidos deben vincularse en coherencia con la función social que se atribuye a la educación; el *conocimiento metadisciplinar*, que está constituido por distintos componentes relacionados entre sí (epistemológicos, cosmovisiones ideológicas y una cierta ontología), que pretende garantizar la orientación de las finalidades educativas, además de cumplir un importante papel estructurador de los diversos contenidos que puedan integrar el conocimiento escolar, constituyendo los metaconocimientos de la hipótesis general de conocimiento escolar deseable.

Es aquí donde surgen los AI, que son propuestas de selección y organización del conocimiento escolar sobre aspectos concretos de la realidad susceptibles de constituir objetos de estudio en la escuela, y constituyen una de las piezas clave del proyecto al permitir enlazar de forma coherente y funcional la propuesta de conocimiento escolar deseable, de este tercer escalón, y las estrategias de enseñanza por investigación, determinando posibles problemas a investigar con los alumnos en cada AI, en relación con las intenciones educativas (Cañal, 1994).

En la actualidad, está culminando en INM el diseño de ocho Ámbitos de Investigación Escolar que pretenden abordar la enseñanza en toda la etapa de Primaria: investigando la Tierra y el Universo; investigando los seres vivos y los ecosistemas; investigando nuestra especie; investigando las sociedades actuales e históricas; investigando la alimentación; investigando las actividades económicas; investigando los asentamientos humanos; investigando las máquinas y los artefactos.

Compartimentado de este modo el currículo del alumno, cada uno de estos AI proporciona información al estudiante para maestro en la formación inicial cuando diseña unidades didácticas con un enfoque investigador sobre este ámbito, y al profesorado interesado en el desarrollo del proyecto curricular cuando programa o planifica la actividad que va a desarrollar en el aula, sobre: la *formulación de los contenidos escolares* –para qué enseñar, qué contenidos y cómo seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos–; el ajuste de la intervención a la *evolución de las ideas de niños y niñas* –cómo adaptar los contenidos seleccionados a las características de los alumnos, qué ideas tienen éstos, cómo conocerlas y tenerlas en cuenta; las *estrategias de enseñanza* –cómo transformar los contenidos en actividades de clase, qué tipos de actividades, cómo organizarlas en el espacio y en el tiempo, cómo dar protagonismo a los alumnos, qué recursos didácticos emplear en cada momento–; o la *regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, qué y cómo evaluar.

## **2 Las Sociedades Actuales e Históricas como ámbito de investigación escolar**

Investigar nuestro mundo en la escuela implica intentar conocerlo en sus múltiples dimensiones, sin perder de vista su unidad como planeta en el Universo y como lugar de habitación de los seres vivos, entre los que se encuentra la especie humana. Es precisamente de las sociedades en las que los hombres se integran y se han integrado a lo largo del tiempo de lo que, sin olvidar la realidad global de nuestro mundo, nos ocupamos en este AI. El estudio de las sociedades supone al menos el conocimiento del espacio geográfico donde se asientan, del medio físico y de la ocupación del territorio (demografía y hábitat); de la transformación y explotación de ese territorio (actividades económicas); de su organización, en fin, social y política y de los fenómenos culturales y de mentalidad (pensamiento, arte y cultura). *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, se centra principalmente en las tres últimas parcelas de la realidad social mencionadas, ya que los fenómenos económicos son objeto de estudio en el volumen 3 de este proyecto curricular (Travé, 2006), e igualmente los aspectos territoriales y de ocupación del territorio se desarrollarán en el AI de los asentamientos humanos (García Pérez, 2003); sin embargo, como se comprenderá, *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, contribuye implícita y explícitamente al conocimiento del resto de los AI que conforman el Proyecto INM.

Configurado de este modo, el AI que presentamos no constituye un núcleo de contenidos tradicional de los currículos oficiales y proyectos curriculares porque se abordan en él a la vez las sociedades actuales y las históricas, que se presentan como un subsistema de la realidad socionatural en el que se estudian de forma integrada los fenómenos políticos, sociales, culturales –los económicos también, por supuesto, aunque se trabajan más a fondo y de manera específica en el AI de las actividades económicas–, formando parte la dimensión histórica de los cambios y permanencias que se dan en dichos fenómenos. No se pretende un tratamiento diferenciado, ni secuenciado cronológicamente, de las sociedades históricas, sino más bien una perspectiva histórica de los problemas del presente y un desarrollo en los niños de las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo social e histórico. El conocimiento, pues, de la realidad política, social y cultural, con sus cambios y permanencias es lo que justifica el diseño de *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*.

Las metas educativas de *Investigando las sociedades actuales e históricas* intentan dar respuesta a las nuevas características de la realidad social, replanteando las grandes finalidades educativas de la educación primaria y las generales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. A este respecto, nos proponemos hasta ocho

finalidades específicas de las que destacamos la referente a la Educación Patrimonial: *Educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión.*

Éste es un valor básico que fundamenta la propia democracia pero que, para nosotros, constituye una finalidad específica de este AI que debe comprender al menos el interés por el conocimiento de ese legado, de esa herencia, ya que difícilmente puede valorarse aquello que no se conoce. Además, debe desarrollarse en el alumnado una visión integral, holística, del patrimonio, en la que como cultural se considere todos los vestigios de las actividades humanas, incluso el llamado patrimonio natural, ya que si éste existe es porque ha sido delimitado y preservado por el hombre. El estudio del patrimonio facilita la comprensión de las sociedades actuales e históricas, de forma que los elementos patrimoniales se constituyen en testigos y fuentes desde las que partir para lograr su conocimiento e incluso para tomar decisiones en el futuro, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, pero al mismo tiempo despertando una actitud de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades. Todo ello debe conducir a una valoración de los elementos patrimoniales y de otras culturas, activando una conciencia de conservación frente a su expolio o destrucción en todas sus manifestaciones (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Estepa, 2001).

En la propuesta que aquí presentamos utilizamos el patrimonio como eje estructurador y fuente del conocimiento para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas. A través del patrimonio pretendemos que el alumnado comprenda, valore y disfrute la diversidad cultural y artística, respete las identidades individuales y colectivas y aprenda a intervenir como ciudadano crítico en los procesos de activación, gestión y conservación del patrimonio, percibiendo su dimensión histórica y los intereses políticos, ideológicos y económicos que se ponen en juego.

### **3 La educación patrimonial a través de las Sociedades Actuales e Históricas en la formación inicial de maestros**

El patrimonio es un contenido de enseñanza y aprendizaje de carácter socio-histórico que puede convertirse en un referente de gran relevancia para la formación de ciudadanos si lo analizamos desde una perspectiva simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas. Desde esta perspectiva planteamos cómo a través de la enseñanza del patrimonio se pueden desarrollar propuestas conducentes a fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano de la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales; respetar los elementos artísticos, his-



tóricos, literarios, documentales, tecnológicos..., que conforman el patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades, a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

En este sentido, la educación patrimonial acumula un importante protagonismo, ya que desde posicionamientos didácticos participativos, complejos y críticos podemos apoyar la formación de ciudadanos que sean capaces de interpretar y participar en la realidad multicultural de las sociedades actuales, sabiendo aprovechar la riqueza de esta diversidad a través del respeto a las diferentes culturas que han convivido y/o conviven con la nuestra. Incluso, hemos de tener presente que el respeto a la naturaleza y el uso responsable de recursos y tecnologías son aspectos que pueden trabajarse también a través de la educación patrimonial, si lo analizamos desde perspectivas interdisciplinares, a partir de una visión holística del patrimonio (Cuenca, 2004; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Las investigaciones que hemos desarrollado ponen de manifiesto que, al menos en el ámbito andaluz, el profesorado en activo no aborda en general el patrimonio como un contenido y recurso de apoyo al trabajo en la línea de la educación para la ciudadanía (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007). Normalmente, el patrimonio se emplea como recurso para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los diferentes periodos históricos, como fuente de información y, de manera habitual, para desarrollar el respeto y la conservación hacia el propio patrimonio. Por otro lado, los referentes que enlazarían el trabajo con el patrimonio, para desarrollar competencias ciudadanas desde esta perspectiva (identidad, interculturalidad, análisis de la evolución sociohistórica en materia de derechos y libertades) se obvian de forma sistemática, tanto en el caso del profesorado de educación primaria como en el de secundaria. Realmente, esto no nos parece extraño, ya que los planes de estudio universitarios que han cursado estos profesionales no han contemplado habitualmente su formación en el ámbito de la educación ciudadana y patrimonial, y cuando lo han hecho su presencia es meramente anecdótica dentro del conjunto formativo, poniéndose de manifiesto la desconexión existente entre patrimonio y ciudadanía, dentro de las concepciones del futuro profesorado (Cuenca, 2004).

En el estudio realizado por Domínguez y Cuenca (2005) pudimos comprobar cómo maestros en formación inicial articulan las relaciones entre patrimonio e identidad. En general, en el caso de los alumnos de la titulación de Maestro de Educación Primaria, un 21 % de la muestra consideraba la relevancia del patrimonio como símbolo para el desarrollo y comprensión de la identidad cultural de una sociedad, frente a una mayoría (46 %) que primaba su importancia como contenido puramente histórico. Destaca la inexistencia de relaciones entre el patrimonio y los aspectos referidos a los contactos culturales, el análisis de las sociedades actuales

a través de las pasadas, el respeto social o la multiculturalidad o incluso el empleo del patrimonio como elemento de exclusión cultural, donde se prima lo propio frente a lo ajeno. Ello nos hace pensar en la falta de un nivel de reflexión adecuado respecto a estos contenidos, que sin duda debe estar relacionado también con los problemas en la formación inicial del profesorado y con la escasa consideración de los contenidos propios de la educación ciudadana y de las relaciones presente/pasado y cambios/permanencias.

En este sentido, las competencias básicas que deben desarrollarse en la formación del profesorado a partir de la educación patrimonial desde nuestra perspectiva deben centrarse en conocer e interpretar la realidad como un sistema complejo, donde el patrimonio juega un papel relevante como fuente de información del pasado y referente identitario cultural del presente y futuro; desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, mediante el análisis e interpretación de los fenómenos sociohistóricos a través de las fuentes patrimoniales; implicación en la comunidad, desde la perspectiva del sentido actual del patrimonio en nuestra sociedad; visionar el futuro a través del análisis del pasado representado por los elementos patrimoniales; desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando el patrimonio como objetivo, contenido y recurso en la didáctica de las ciencias sociales y naturales, así como de otras materias en las que el patrimonio puede ser relevante para su trabajo educativo (Granados, 2008; Teixeira, 2006).

Para desarrollar esta propuesta de competencias deben trabajarse, como contenidos educativos, el conocimiento e interpretación del patrimonio con el sentido de desarrollar la interculturalidad, la poliidentidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad medioambiental (cultural y natural) y la ciudadanía responsable, a través de su empleo como fuente de información contrastable que promueva un conocimiento abierto y reinterpretable. Todo ello formando al profesorado para el diseño de propuestas que impliquen al alumnado en procesos didácticos participativos y reflexivos, desarrollando el compromiso, la implicación y la intervención social.

#### **4 Propuestas y experiencias en la formación inicial de maestros.**

Como hemos indicado con anterioridad, cada AI proporciona al futuro maestro información para el diseño de unidades didácticas con un enfoque investigador. En relación con las estrategias de enseñanza en la educación patrimonial hemos seleccionado por un lado dos unidades didácticas que pueden consultar los estudiantes, así como tres tipos de actividades que realizamos con ellos en las sesiones prácticas (Estepa, 2007). A partir de estas propuestas y experiencias didácticas los futuros maestros deben resolver los siguientes problemas en relación con el diseño

de unidades didácticas: ¿qué tipo de actividades podemos utilizar para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas? y ¿qué secuencia de actividades montar para el desarrollo de una unidad didáctica investigadora sobre el problema seleccionado?

En cada una de estas unidades se indican las finalidades que se persiguen y los principales contenidos que se trabajan, proponiendo algunas orientaciones didácticas para el posterior desarrollo de la secuencia de actividades por los respectivos grupos de trabajo de estudiantes para maestro y/o equipos de profesores, así como referencias a algunos materiales y recursos que pueden ser de utilidad para la concreción de las actividades y tareas.

La unidad didáctica *¿Qué huellas nos han dejado las sociedades del pasado? El patrimonio cultural*, se centra en cómo el patrimonio cultural está presente en la vida de los alumnos y alumnas en forma de restos materiales (edificios, documentos escritos, artefactos y maquinarias industriales, utillaje, etc.), pero también inmateriales (fiestas, actividades deportivas, gastronomía, costumbres y tradiciones...). Un pasado tangible e intangible, en general muy desconocido y poco valorado por el alumnado, con el que convivimos y que nos permite indagar en nuestras raíces culturales, en nuestra identidad individual y colectiva, así como conocer y respetar otras identidades.

La secuencia de actividades se articula en torno a un itinerario urbano por la localidad donde se ubica el centro educativo, como punto de partida del proceso de investigación escolar, para el descubrimiento de las huellas que el pasado ha dejado en la misma. Se realizarán tareas previas para explorar las concepciones e intereses del alumnado acerca del patrimonio, los orígenes del pueblo o ciudad, interpretación y orientación en el plano. Durante el recorrido, se llevarán a cabo tareas de observación diversa (configuración del trazado urbano; utilización de topónimos, nombres de personajes, profesiones y gremios en la denominación de las calles; fisonomía artística en las fachadas de casas y edificaciones públicas y eclesiásticas, etc.), tomando fotografías y ubicando edificaciones en un plano; se visitará el interior de algunos de estos edificios, especialmente de aquellos que sirvan de testimonio más ejemplificador de los cambios acontecidos a lo largo del tiempo; igualmente, podría visitarse un archivo o museo, para conocer donde se conservan y/o exponen elementos del pasado que nos pueden servir para su reconstrucción.

Las actividades posteriores a la visita se iniciarán con la búsqueda de información en diversas fuentes sobre todas estas *pistas* del pasado que hemos ido observando, para ubicarlas en su contexto histórico. Delimitados los períodos de la historia de la localidad y algunas de las fechas más significativas, se presentará información de elementos patrimoniales de cronología semejante de otras poblaciones y países para contextualizar la historia de la localidad en la historia de la Comunidad Autónoma, del propio país y de la UE.

Con esta información se elabora por los grupos de trabajo, como actividad de estructuración, un friso de la historia de la localidad, en el que en cada uno de los períodos establecidos en la misma se localizará, junto a los hechos más relevantes de carácter local, los acaecidos en otras escalas espaciales, pegando los alumnos en dicho eje fotografías o dibujos de edificaciones, pinturas, esculturas, objetos, inventos, máquinas, bailes tradicionales, etc., correspondientes a esas distintas etapas históricas. La carpeta de investigación que se entregará al maestro al final del proceso permitirá la evaluación del trabajo personal y grupal.

La segunda propuesta de unidad didáctica ¿Cómo se vivía en la época en que nuestros abuelos eran niños? Las fuentes para la reconstrucción del pasado, pretenden trabajar la historia familiar, al tiempo que se hace lo propio con la historia de los objetos próximos y, muy especialmente, el conocimiento y valoración de las fuentes como instrumentos para la reconstrucción del pasado.

En la fase de planificación el maestro procurará suscitar entre los alumnos otros interrogantes en relación con el objeto de estudio, como la cuestión de cómo podemos averiguar o saber cómo se vivía en esa época, para orientar la unidad hacia el trabajo con fuentes de información diversa, poniendo en juego especialmente contenidos de carácter procedimental. Frente a las sociedades históricas, sobre las que es muy difícil concitar experiencias cotidianas, se pretende una aproximación al pasado y a su conocimiento a partir de la historia familiar y *de las cosas que existen*, vinculado en ambos casos a la experiencia subjetiva de los alumnos. Con este fin consideramos de interés analizar un objeto de la vida cotidiana muy próximo al alumno y que todavía en estas edades pueda concebirse relacionado con la época de los abuelos: la televisión, el frigorífico, la lavadora, etc.

La fase de búsqueda se iniciaría con la elaboración por cada alumno de un eje cronológico en el que se sitúa la fecha de nacimiento personal, de los padres y de los abuelos, así como el año en que los abuelos tenían la edad del nieto, para lo que tendrá que preguntar a sus familiares. Se realiza una puesta en común para establecer los años de mayor coincidencia en las líneas temporales y así delimitar el período en el que la mayoría de los abuelos de los niños de la clase tenían la edad de éstos ahora. Marcada la época, se plantea la pregunta *¿cómo podemos averiguar...?*, la primera respuesta de los alumnos indicará que preguntando a los abuelos; para la realización de esta entrevista, será necesario preparar un cuestionario en el que se les interroge sobre diversos aspectos de la sociedad de esa época. La información que aporte la entrevista deberá ser completada por los grupos de trabajo con otras fuentes diferentes a la oral que nos permitan acercarnos al conocimiento de esa época, solicitándoles que en la carpeta de investigación se haga una relación de fuentes que podrían consultarse. Igualmente, se propondrá a los alumnos que elaboren un breve informe sobre la historia y características de algún objeto de la época de la infancia de los abuelos.

En la fase de estructuración, se podría montar una exposición en clase, a modo de museo, de las fotografías, recortes de revistas y periódicos, objetos y demás testimonios aportados por los alumnos que nos han ayudado a reconstruir ese pasado familiar. Junto a cada uno de estos elementos se colocará una cartela indicando si se trata de una fuente de carácter primario o secundario y el tipo de información que proporcionan al proceso investigador.

Este museo sobre la vida de los abuelos cuando eran niños se complementaría colgando en la pared del aula un friso de la historia. Los alumnos dibujarían en él la línea del tiempo inicial, los principales acontecimientos de la historia local, nacional y mundial ligados a la niñez de los abuelos e, igualmente, se pegarían en dicho friso dibujos o fotocopias de algunos de los testimonios utilizados para la reconstrucción del pasado familiar expuestos en el museo y de los objetos próximos. Se invitará a padres, abuelos y a otros alumnos del colegio a visitar el museo y los grupos de trabajo entregarán al maestro la carpeta de investigación para la evaluación.

Por otra parte, a continuación presentamos tres tipos de actividades que realizamos con los estudiantes para maestro en *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, relacionadas con la educación patrimonial: la primera dirigida a organizar y transformar la información, la segunda de observación/manejo de objetos y réplicas y la tercera de movilización de contenidos a partir de documentos gráficos, concretándose en *Líneas del tiempo*, la *Caja cronológica* y los *Modelos de evolución histórica*, actividades que ya aparecían como propuestas en las unidades anteriormente comentadas.

El principal objetivo de estas actividades es que el alumno sea consciente de la importancia de las fuentes como elementos que nos ayuda a construir el saber de forma directa e indirecta, es por ello que a partir de estas actividades se trabajan con fuentes primarias y secundaria, en lo que sería un primer nivel, que a su vez son audiovisuales, personales, materiales y escritas, en un segundo nivel.

A través de las diferentes *líneas del tiempo* (eje cronológico, friso histórico, diagrama cronológico y gráfico cronológico) los futuros maestros puede ver de forma simultánea el tiempo histórico y el tiempo cronológico facilitando su interacción con la ventaja de que al ser una representación gráfica ayuda a la comprensión de los hechos y de la ordenación del tiempo histórico de «un vistazo», facilitando aprendizajes de estructuración del conocimiento y destacando aquellos acontecimientos de mayor relevancia.

Con la *caja cronológica* el maestro en formación inicial trabaja contenidos históricos a partir de fuentes primarias de carácter material. Esta actividad cobra especial relevancia ya que los maestros en su experiencia discente no son conscientes de haber trabajado nunca con fuentes materiales o sólo haberlo hecho a través de salidas a museos o similares, pero nunca en el aula. En la actividad se pretende

comprender conceptos temporales como presente/pasado/futuro, evolución, linealidad, cambio/permanencia, etc., mediante objetos de la sociedad actual y/o histórica. Estos objetos (fuentes primarias o patrimoniales) serán usados como recursos a través de los cuales se puede trabajar la evolución y el cambio social a lo largo de la historia, desarrollando así los citados contenidos (Cuenca y Estepa, 2005).

Los objetos se organizan y clasifican en función a sus características y al tipo de información que pueden aportar (aseo, entretenimiento, economía, alimentación, documentación oficial...). Posteriormente, se distribuyen, ya organizados, en un friso diferenciándose en cada categoría los objetos antiguos de los nuevos, teniendo en cuenta qué generación (abuelos, padres, hijos) dentro de las familias los ha usado en el pasado o los usa en el presente, diferenciando también cuáles de ellos se usan actualmente y cuáles ya se encuentran en desuso, buscando explicaciones a cada uno de esos hechos, también se pueden clasificar en función a una cronología más amplia.

En la tercera de las actividades *los modelos de evolución histórica* se trabajan contenidos similares a los de la caja cronológica, pero en este caso la principal fuente de información es la audiovisual, ya que aquí son las imágenes las que cobran protagonismo para trabajar la secuenciación desde un triple enfoque: la evolución temporal, la transformación espacial y el desarrollo de hechos históricos. En esta actividad se diferencian las secuencias temporales y las relaciones causa/efecto, trabajándose de forma activa la evolución del medio, natural y antropizado.

En todas estas actividades es el maestro en formación inicial el que selecciona la temática, establece los criterios de cómo trabajarla con sus futuros alumnos y busca la información, organiza, clasifica y la sintetiza, estableciéndose, finalmente, unas conclusiones realizadas por el grupo clase donde se valora cada una de las actividades como discentes y para su futura práctica docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAÑAL, P. (1994) Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular *Investigando Nuestro Mundo* (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.
- CUENCA, J.M. (2004). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan: Proquest - Universidad de Michigan. <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005) La caja genealógica: fuentes y tiempo histórico en educación infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial, *Quaterns Digitals*, 37.



- DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 27-42.
- ESTEPA, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla, Díada.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R.M. y RUIZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, pp. 75-94.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En A. M. Fililla (coord.) *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 327-336.
- ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, pp. 19-26.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003) Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.
- GRANADOS, J. (2008). Educación para una ciudadanía sostenible en la formación inicial del profesorado. En R.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (eds) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Granada: Universidad de Jaén, pp. 217-229.
- [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_609/a\\_8416/8416.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8416/8416.htm)
- TEIXEIRA, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*. 32 (2), pp. 133-145.
- TRAVÉ, G. (2006) *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla, Díada.





# La utilización de los recursos de movilidad e intercambio europeo para aprender a pensar la Historia y construir nuestra nueva ciudadanía

M<sup>a</sup> Consuelo Díez Bedmar

*Universidad de Jaén*

[mcdiez@ujaen.es](mailto:mcdiez@ujaen.es)

## Resumen

Convertirse en una persona ciudadana de un mundo globalizado requiere, entre otras cosas, entender, respetar e interactuar con las construcciones sociales y la diversidad cultural de nuestra realidad. Para ello es imprescindible dominar los ejes de espacio y tiempo que se adquieren desde las Ciencias Sociales. En este contexto se plantea una propuesta de utilización de las becas de movilidad Erasmus, Sócrates o Comenius, así como la potencialidad de los Hermanamientos de manera que supongan, además de una experiencia académica o de intercambio económico y cultural, una posibilidad de observación, análisis crítico e interacción con la realidad. Todo ello a través de una guía de actuación para las personas usuarias de estos servicios, enfocada a la adquisición de las competencias básicas, potenciando una interculturalidad que posibilite la construcción de una nueva ciudadanía acorde a las inquietudes actuales. De esta manera, se le conferiría un sentido nuevo y complementario a estas actividades y a los recursos económicos que se destinan a ellas, convirtiéndolos en una estrategia del conocimiento social que posibilite que cada persona se sienta partícipe de la Historia pasada, presente y futura del mundo que comparte, que quiere conservar, modificar y construir.

## Abstract

Becoming a citizen in a globalized world requires, among other things, understanding, respecting and interacting with the social construct and the cultural diversity in our reality. To do so, it is crucial to master the space and time axes, which are learnt by means of the Social Sciences. In this context, a proposal is made so that students and citizens may benefit as much as possible from the opportunities offered by national and international mobility programmes (e.g. Sócrates, Erasmus or Comenius), and any twinning agreement established between cities. Although these experiences are already highly beneficial, since they involve an academic experience, or an economic and cultural exchange, another valuable dimension may be added: the students' or citizens' possibility to observe, critically analyze and interact with reality. With that objective in mind, guides have been designed, so that their users may acquire basic competences, thus fostering interculturality and the construction of a new citizenship in line with the cultural interests today. Thus, these programmes and agreements, as well as the funding invested, would receive a new and complementary sense: they would become a social knowledge strategy which may make every single person feel that s/he is a part of the past, present or future history in a world which s/he shares, wants to preserve, modifies and builds.

## **1 Introducción**

La movilidad internacional de estudiantes y docentes se ha convertido en uno de los criterios de calidad de la docencia y la investigación de la formación reglada en todos los niveles educativos (UNESCO, 1998: artículo 11). De ahí que los recursos económicos y humanos que se destinan a la gestión y puesta en marcha de diversos programas de movilidad, tanto desde las instituciones europeas como de las propias nacionales, regionales y locales sean cada vez mayores. Además, supone el intercambio entre dos realidades culturales y, a veces, lingüísticas diferentes (Ortega y Landabidea, 2010; Brooks y Waters, 2010). No obstante, los proyectos que se realizan por parte de las instituciones educativas no contemplan una planificación que suponga guías de observación de la realidad social y cultural de los países y/o regiones que se visitan, de manera que supongan una herramienta de construcción del conocimiento para todas las personas usuarias de estos servicios.

## **2 Origen del estudio**

El origen de este estudio tiene una doble vertiente. La primera de ella proviene de la coordinación de varios programas Erasmus destinados a estudiantes de las titulaciones de Magisterio de la Universidad de Jaén con universidades europeas, así como de programas *Sócrates* de movilidad nacional, y la asesoría de IES, en colaboración con el Centro de Profesorado de la Provincia de Jaén, con programas Comenius de movilidad de profesorado y estudiantes. Esta ocupación conlleva un trato directo con las personas que utilizan estos recursos de movilidad y ha propiciado un profundo debate sobre la percepción de la Historia, cultura y sociedad de los distintos países y regiones visitadas, y de quienes llegan con estos programas Educativos Europeos (<http://www.oapee.es/oapee/inicio.html>; última consulta: 6-05-2010; 19:00 h) a nuestra provincia y país. La segunda es fruto de la necesidad de conocer si esta realidad hacía referencia solamente a las percepciones que se tenían desde el mundo académico profesional o si, por el contrario, se extendía a quienes hacen uso de los Hermanamientos (Herrera, 2000) para realizar esta movilidad internacional. Para ello se codirigió una «tesis di Laurea» (Rubechini, 2008) en la que se analizaron los hermanamientos como recurso educativos no formales, entre ciudades hermanadas de Andalucía e Italia, en el primer caso a nivel provincial (Jaén-Arezzo) y en el segundo a nivel local (Ronda y Castiglion Fiorentino). Así mismo, se amplió el campo de estudio a la utilidad social que han tenido estos hermanamientos, las percepciones, la eliminación de estereotipos, el conocimiento de la historia, la geografía, el arte, la cultura y la sociedad de los pueblos y regiones

hermanados, y la función que éstos ha tenido en la creación de ideas interculturales y transnacionales (Franco, J; Ilvento M<sup>a</sup> C; Renta A.; Ximena S, 2008).

### **3 Metodología utilizada, primeras conclusiones del estudio y elaboración de una guía**

En el caso de la vertiente más académica, de movilidad vinculada a la educación formal, se han realizado entrevistas personales y cuestionarios tanto a docentes como a estudiantes desde la educación primaria a la Universidad, tanto de los centros españoles como de los de otros países. En total, 8 estudiantes universitarios españoles (de la Universidad de Jaén) y 8 estudiantes de las distintas universidades extranjeras cada curso, así como 5 estudiantes de movilidad nacional, lo que hace una muestra de 69 entrevistas registradas a estudiantes universitarios. Así mismo, se ha pasado este cuestionario a 12 docentes universitarios (sólo cuatro de ellos españoles) y a 6 docentes de centros no universitarios de la provincia de Jaén. Como conclusión general, todas las personas e instituciones encuestadas ven estos programas útiles para conocernos y contrastar nuestras diferencias y semejanzas socioculturales y educativas, sin embargo, en ningún caso se habla de construir una nueva identidad ciudadana conjunta y consensuada. Por lo que respecta al estudio de los Hermanamientos, se utilizó el instrumento del cuestionario (Rubechini, 2008: XIV), con preguntas dirigidas en las que se les daba, además a las personas usuarias la posibilidad de expresar libremente su opinión. La percepción que se tiene de los dos casos de hermanamientos analizados es que hay poco compromiso social, aunque lo haya institucional o económico<sup>1</sup>. Salvo lo que se realiza en los centros educativos, y alguna actividad puntual con poca difusión, no se han desarrollado propuestas que fomenten la construcción de una ciudadanía activa y participativa en la construcción histórica. Por este motivo, opinamos que es necesario recobrar y/o potenciar la dimensión social de los hermanamientos examinados, de manera que se realice concretamente el objetivo central de este tipo de relaciones: la unión y el conocimiento de los pueblos.

#### **3.1. La guía**

Para potenciar aún más la utilidad de la utilización de los programas educativos europeos o de programas internacionales como los hermanamientos, es

<sup>1</sup> Por ejemplo, Jaén y Arezzo forman parte de proyectos co-financiados por la Unión Europea, en los que participan también otros países: DIOGENES, dedicado al desarrollo de áreas industriales afectadas por reorganización, y EGOS-GEODE.

necesario utilizar unas claves interpretativas que nos ayuden a fijar la mirada en aquellos aspectos que podríamos aprender de manera informal o causal. Para ello hemos realizado esta guía que presentamos a continuación, aunque muy resumida:

1. Como primer acercamiento al país que vas a comenzar a conocer, visita la página web de la embajada en tu país. Puedes encontrar las webs de las distintas embajadas en <http://www.embajada-online.com/embajada-en-Espana-de-Turquia-H-P166C4E186.htm> (última consulta 06-05-2010; 20:00 h).

Comprueba las leyes y normativas de ese lugar con respecto a: Arrojar cosas al suelo; El tabaco; Los vehículos; Las tasas y gravámenes.

Debes ser consciente de que no en todos los países están permitidas las mismas cosas, y que lo que en tu país puede ser un comportamiento normalizado, allá donde vas puede suponerte un problema legal o de confrontación en la calle.

2. La guía de observación «in situ» está pensada para estancias de mínimo una semana.

Durante tu estancia te sugerimos que observes las siguientes cuestiones y que reflexiones posteriormente sobre tus conclusiones:

### *La Historia*

Recuerda lo que conoces de la historia del país o región en la que vas a estar... ¿qué has aprendido de ello a lo largo de tu formación? ¿Qué has aprendido por los medios de comunicación social?

¿Qué huellas hay de todo lo que sabes en el lugar donde estás desde el punto de vista social y urbano? ¿Hay restos arqueológicos o arquitectónicos de los que conocías? ¿Qué es lo que no conocías y sin embargo te ha llamado más la atención?

Observa, por ejemplo, los nombres de las calles o plazas e intenta relacionarlo con lo que sabías o no sabes de la Historia de esa localidad en la que te encuentras.

Como parecía cuando lo estudiabas... ¿todos los edificios importantes son de la misma época? ¿los hay de épocas distintas a las que tu conocías? ¿Qué conclusión o conclusiones extraes?

Observa los carteles publicitarios de actividades que se realicen en la ciudad: Conferencias, musicales, conciertos, teatro, encuentros, jornadas, exposiciones... ¿a cuántas de ellas irías si estuvieras en tu ciudad? ¿a cuántas irás en esta ciudad? ¿Por qué?

### *La Geografía y los paisajes*

-¿Qué elementos naturales predominan en el paisaje de la ciudad en la que te encuentras? (una montaña, un río, un valle...) ¿crees que eso condiciona la forma, la vida y la manera de moverse por la ciudad?

-¿Crees que el clima que está haciendo durante tu estancia condiciona la forma de vida que tienen las personas que la habitan? ¿crees que pueden condicio-

nar los distintos horarios para hacer las cosas (por ejemplo, levantarse, cenar a una hora u otra, comer a una hora u otra, el horario del cine...)

-¿Crees que el clima ha condicionado la forma y los materiales de construcción de la mayoría de los edificios o zonas de la ciudad donde estás?

-¿Hay un árbol o arbusto característico de la ciudad donde estás? ¿Sabes qué relación tiene con su cultura?

### *La sociedad*

¿Cómo organizas tu tiempo en tu ciudad y cómo se organiza en esta ciudad?  
¿Cambia el horario de trabajo? ¿y de comidas? ¿y del tiempo libre?

¿Percibes que, en general, las personas que habitan en la ciudad creen que es «segura»?

¿Hay más gente en la calle que en tu ciudad? ¿a qué horas?

-Las personas se mueven en grupo o de manera individual. Si es en grupo, ¿cómo se configuran los que observas? ; ¿Crees que tu ciudad es más o menos multicultural que esta?; ¿Cómo es el comportamiento de las personas con las que interacciones?; ¿Cómo se comportan las personas o grupos con otras personas o grupos?

-Observa la manera de conducir, la velocidad, el volumen de tráfico a distintas horas, el transporte público y la frecuencia horaria.

-¿Cómo son las familias que puedes observar? ¿Sus miembros y sus roles?  
¿Conoces la legislación de familia de ese país?

-¿Cuál es el concepto de familia que puedes extraer de tus conversaciones con las personas que estás conociendo? ¿el valor de la infancia? ¿y de las personas mayores? ¿qué funciones tiene cada persona, según edad, en la familia? ¿y según el sexo? ¿a qué edad se independizan las personas jóvenes?

### *La cultura y el arte*

¿Qué elementos culturales afines hay en la zona donde estás con tu zona de origen?

-Con respecto a la comida (diferencias y semejanzas de sabores y de alimentos que se toman en el desayuno, la comida y la cena); los gustos musicales de personas de distintas edades; la bebida (ya sea alcohólica o no); la lectura (¿ves a gente leyendo por la calle? ¿más o menos que en tu lugar de origen? ¿las lecturas son del mismo tipo?); la manera de vestir a distintas horas del día y en días de fiesta frente a días de trabajo; los horarios de trabajo y de comercio

### *La educación*

¿Qué diferencias y semejanzas encuentras con respecto a tu aula o las aulas de tu zona de origen?

-Distribución en la clase; -Función de las personas docentes; -Función de las personas discentes; -Horarios; -Tiempos dedicados al estudio y la reflexión; -Temas a los que se le da más importancia en las aulas

Anota tus reflexiones sobre estas cuestiones para releerlas al llegar a casa.  
¿Somos tan diferentes o tan semejantes como creías antes de tu visita?

## **4 Conclusiones**

Para evitar que la construcción del conocimiento sobre el tiempo y el espacio, la cultura y la sociedad de las distintas zonas objeto de este estudio, quede en lo anecdótico, y en la observación informal o incidental que pueda propiciar el reforzamiento de estereotipos alejados de la realidad, es necesario planificar qué y cuándo observar. La educación es negociación, y es en la negociación donde encontramos un punto de encuentro intercultural para construir esa competencia social y ciudadana que requiere de una evaluación colaborativa del proceso de elaboración de nuestra nueva identidad en la que todas las voces sean escuchadas. Por ejemplo, si sólo se atiende a los objetivos y al curriculum, en las investigaciones sobre la construcción de la Historia, estaremos realizando una educación occidentalizante, porque estos currícula siempre serán los que predominen en occidente. Pensar la Historia también implica pensar qué papel juegas tú, cómo te sientes partícipe de la Historia pasada, presente y futura del mundo que compartes, que quieres conservar, modificar y construir. El uso y el abuso de las herramientas de comunicación social en Internet, sin embargo, está favoreciendo más aún la construcción de una nueva manera de pensar la Historia y construir una nueva ciudadanía mediante las experiencias de vida que aparecen en blogs, o con la transmisión de acontecimientos de manera global a través de redes sociales, consigamos que los recursos humanos y económicos de proyectos como los citados aquí tengan también esta utilidad. Para ello creemos que la elaboración de guías de observación y análisis como la presentada son esenciales para poner aprender a pensar históricamente y fomentar una nueva ciudadanía activa.

## **REFERENCIAS**

- Brooks, R.; Waters, J. (2010) Young Europeans and Educational Mobility. En Leaman, J. and Worsching, M. (eds) *Youth in Contemporary Europe*. London, Routledge.
- Franco J; Ilvento M<sup>a</sup> C; Renta, A; Ximena S. (2008) Competencias interculturales en los programas universitarios de movilidad estudiantil en *Actas del I Congreso Internacional de Educación Media y Superior «Para la juventud del Futuro*. Ciudad de



- Méjico. En <http://www.faced.ucm.cl/congreso/INT001.pdf> (última consulta 5-05-2010; 13:00h)
- Herrera F. (2000) *Diccionario de Municipalismo*, Centro de Estudios Registrales. Madrid.
- Ortega, C y Landabidea, X (2010) El impacto de las experiencias de movilidad internacional en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida de artistas visuales y escénicos: el caso de España y de Portugal. En *VIII Congreso Vasco de Sociología* <http://www.ocioblog.deusto.es/el-impacto-de-las-experiencias-de-movilidad-internacional-en-los-procesos-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-de-artistas-visuales-y-esenicos-el-caso-del-espana-y-de-portugal/> (última consulta 5-05-2010; 13:00h).
- Rubechini, M (2008) *Arezzo-Jaén: analisi storico-critica di un gemellaggio. Tesis di Laurea in Mediazione Lingüística e Culturale. Facoltà di lingua e cultura italiana*, inédita. Università per Stragnieri di Siena. Relatore Prof. Cannistraci. Correlatore. Prof. Díez-Bedmar.
- UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Vision y acción*. En [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (última consulta 5-05-2010; 13:00h.)



# La enseñanza de la Historia a través de la situación-problema. Un caso en la escuela secundaria

Fernando Flores Castillo

*Universidad Nacional Autónoma de México*

[flores77nsm@yahoo.com.mx](mailto:flores77nsm@yahoo.com.mx)

## Resumen

La enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria, resulta día a día una tarea ardua y complicada; llena de satisfacciones y retos, que van desde el simple gusto por la materia, hasta el seguimiento de la construcción del conocimiento que realizan los alumnos. La imperante urgencia de una reorientación de la práctica docente fruto de la nueva Reforma en Secundaria 2006 en México, ha sido el tema principal de esta investigación. La presentación de los contenidos del Plan de Historia que justifica el inicio del estudio a partir del siglo XVI, ha ocasionado angustia no injustificada por parte de los docentes. Realizar un breve esbozo de la historia desde la prehistoria hasta la Edad Moderna en apenas 40 sesiones y que sea por sí mismo un proceso que genere un aprendizaje y gusto por la Historia en alumnos que atraviesan la adolescencia, es apostar de manera pueril que la relación alumno-contenido-intervención didáctica está definida a la competencia cognoscitiva del sujeto que aprende.

La situación-problema es una estrategia que consiste en plantear en forma de problema un tema, para que a partir de diversos elementos pueda ser resuelto. Esta estrategia ha sido propuesta por diversos autores y ha sido implementada en distintos proyectos en otros países con la finalidad de generar aprendizajes significativos. Es una propuesta viable que puede propiciar el aprendizaje de la historia a partir de lograr una situación de empatía que parta de lo cotidiano a la elaboración de referentes históricos que posibilitan la construcción de esquemas conceptuales.

**Palabras clave:** Situación Problema, aprendizaje significativo, estrategia de enseñanza, presentismo.

## Abstract

The education of History in the Secondary School is day to day an arduous and complicated task; flood of satisfactions and challenges that go from the simple taste by the matter, until the pursuit of the construction of the knowledge that realises the students. The prevailing urgency of a reorientation of the educational practice fruit of the new Secondary Reformation in 2006 in Mexico has been the main subject of this investigation. The presentation of the contents of the Plan of History that justifies the beginning of the study as of century XVI, has caused no unwarranted anguish on the part of the educational ones. To hardly realise a brief outline of history from the prehistory to the Modern Age in 40 sessions and that is by itself a process that generates a learning and taste by History in students who cross the adolescence, is to bet of puerile way that the relation didactic student-contain-intervention is defined to the cognoscitiva competition of the subject that learns.

The situation-problem is a strategy that consists of raising in the form of problem a subject, so that from diverse elements it can be solved. This strategy has been propose by diverse authors and has been implemented in different projects in other countries in order to generate learnings significant. It is a viable proposal that can cause the learning of history from obtaining a situation of referring empathy that leaves from the daily thing for the elaboration of historical which they make possible the construction of conceptual schemes.

**Keywords:** Situation Problem, significant learning, strategy of education, presentismo.

## Introducción

Aun cuando una de las preocupaciones centrales en el campo de la didáctica de la historia es reorientar las formas de trabajo docente, lo cierto es que la mayoría de las propuestas innovadoras no han logrado impactar los sentidos que los docentes confieren a sus acciones. Con ello, los escolares continúan viendo a la historia como una sucesión lineal de acontecimientos, como una materia aburrida que poco o nada se relaciona con su vida cotidiana.

En el estado del conocimiento del COMIE 2005 se reflejada la necesidad de realizar propuestas en las que se consideren las implicaciones al ser llevados a la práctica, Taboada (2005) describe en dicho estado que hay numerosos trabajos reflexivos que tienen como característica principal *abordar un tema o problema a través de la descripción o la reflexión* y en consecuencia *presenta elementos para la discusión más que conocimientos nuevos y suelen incluir revisiones bibliográficas* que terminan en el «deber ser» dejando de lado todas las implicaciones materiales que se tienen a la hora de poner en marcha dichos trabajos.

Otro elemento sustantivo de esta investigación fue la puesta en marcha de la Reforma el pasado 26 de mayo de 2006 publicada en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 384 mediante el cual la Secretaría de Educación Pública promulgó la entrada en vigor de la Reforma a la Educación Secundaria (RES).

Los cambios más generales que pueden enunciarse son, la disminución de 1 hora a la semana, y la impartición en sólo dos grados académicos, es decir, la impartición en el segundo y tercer año de secundaria con cuatro horas a la semana. Centrada en una historia que pretende ser globalizadora o totalizante. Basta con advertir la estructura de los temas en el Plan de Historia de 1993 en comparación con los del Plan de 2006, desaparecen el listado cronológico, suprimen todas las civilizaciones antiguas de oriente y occidente y la Edad Media. El programa de segundo y tercer año inician en el siglo XVI y están divididos en cinco bloques.

Cada bloque está compuesto por los objetivos, los aprendizajes esperados, un panorama del periodo, una pregunta para entender el bloque, los temas para comprender el periodo, temas para reflexionar y conceptos claves (SEP; 2005). A grandes rasgos los temas históricos del programa trabajan los cuatro ámbitos de análisis: económico, social, político y cultural (SEP; 2005; 15), lo que amplía la perspectiva de estudio hacia una historia.

## Como lidiar con lo nuevo sin perder la identidad

Los profesores se enfrentan ante un reto más, no sólo en términos de comprender y atender las exigencias de la reforma, sino también adecuarse a un nuevo

enfoque de enseñanza que demanda la Reforma y el plan de Historia 2006. De igual forma esta el reto constante que representa la construcción del aprendizaje del alumno y la imagen que tiene de la historia, pues para él representa un aglutinado y denso conocimiento de hechos importantes que sucedieron en el pasado, basado en el recuerdo de fechas y nombres de personajes destacados. Las clases de historia en ocasiones son vistas más como un trabajo de notario del pasado, o como coleccionista de reliquias antiquísimas, como un pasado sin nexo con sus intereses y pocas respuestas tiene para su futuro inmediato, existe pues un presentismo cotidiano que lo aleja de manera natural de la historia.

La propuesta que aquí se presenta, aspira a una clara concepción de un aprendizaje constructivista, cognitivo y sociocultural, que permita ver a la Historia como una asignatura novedosa, llena de retos y problemas a resolver; y coadyuve a la solución de algunas problemáticas que representa el proceso de aprendizaje del nuevo Plan de Historia 2006.

Asumo una visión dual en términos de profesor frente a grupo inmerso en la problemática cotidiana del aula, así como de un investigador que aspira a dar cuenta del impacto que tiene en el aprendizaje de los alumnos, el diseño y la aplicación de una propuesta de enseñanza basada en la situación problema. Por ello las preguntas que guiaron la reflexión de esta investigación fueron:

¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza innovadora que sea un instrumento de trabajo para los alumnos y una herramienta eficaz para quienes se dedican a la docencia?

¿Cómo lograr situaciones de aprendizaje que contribuyan al pensamiento socio histórico y que permita comprender, sentir la historia, dejando de verla como un conjunto de datos y personajes?

¿Qué alternativas de trabajo generaran en los alumnos un aprendizaje que impacte en lo cognitivo, afectivo y social, que sea transparente y teja armónicamente elementos teóricos/ empíricos capaz de ser apropiados por los docentes?

## **Desarrollo de la propuesta**

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y que hace uso como técnicas de investigación la entrevista y observación.

El estudio se realizó en dos escuelas secundarias del Distrito Federal en las delegaciones de Xochimilco y Cuauhtémoc. La investigación se planeo en tres fases: para la primera, indago y caracterizo el concepto de enseñanza de los profesores, posteriormente se diseño la propuesta de enseñanza de la historia a través de la situación problema, sustentada en la corriente historiográfica de los Anales, la

segunda parte fue una explicación sobre la lógica de la propuesta a los profesores titulares de las respectivas escuelas. De manera casi simultánea se entrevistaba a cinco alumnos por cada escuela que permitiera construir categorías de análisis como concepto de historia, gusto, sentido, proceso de metacognición. La tercera etapa fue la implementación de las sesiones de trabajo, en la que los profesores implementaron la estrategia de la situación-problema, se documentaron las participaciones de los alumnos, los comentarios que tenían entre ellos, las dudas y los momentos que propiciaron atención, aburrimiento, indiferencia. Finalmente, no pasaron desapercibidas las apropiaciones que hicieron los profesores de la situación-problema en el aula.

Con objeto de resaltar los aspectos considerados de mayor relevancia en esta ponencia, muestro aquí sólo dos momentos de la investigación; el primero es una aproximación metacognitiva que realizaron los alumnos producto de la situación problema, y el segundo, las implicaciones que conlleva la puesta en marcha de una propuesta de estas características.

## **La construcción de conocimientos individual al grupal. Implicaciones**

Durante la implementación de la propuesta se observó diversas formas que tienen los alumnos para construir la historia, y es a partir de sus referentes culturales, su cotidianidad y el contexto en que se desenvuelven, que en ocasiones les obstaculiza o potencializa la abstracción de una situación de tiempo y espacio totalmente distinto al de su mundo.

Es conveniente aclarar en este momento un concepto medular de esta investigación que es el presentismo. Para el grupo Valladolid el presentismo es un concepto que definen como impedimento de la comprensión de la historia, ya que se entretienen elementos del presente con los del pasado, haciendo difícil un contexto que posibilite la asimilación de un proceso histórico, por ello el manejo que establecen los alumnos es un factor que propicia en mayor o menor medida la construcción de la causalidad favoreciendo en algunos estudiantes la modificación de sus esquemas conceptuales dando paso a un aprendizaje de la historia.

El trabajo en equipo resulta ser muy provechoso para los estudiantes, así como para el profesor; sin embargo, dicha ventaja no sólo es para la construcción de esquemas mentales, de igual manera se puede aprovechar para que platicuen cuestiones que están por demás alejadas del tema a tratar en la clase, de igual manera este recurso es en ocasiones un herramienta eficaz para el profesor retroalimentando el tema, pero también puede ser una forma de pactar con el alumno su no trabajo pero sí su acatamiento a mantener una simulación de trabajo que

está por demás justificada con la simple entrega de actividades sin ser reflexivas para la clase.

Con la intención de mostrar sólo algunos de los procesos a los que llegan estudiantes en las escuelas, se presentan dos ejemplos producto de las observaciones de las sesiones, se aprecia los conceptos culturales que suelen intercambiar en clase los alumnos. Pensando que la construcción del aprendizaje es una forma cultural que se entreteje con los saberes científicos, en el aula se dejan entrelazar continuamente dichos referentes que podrían posibilitar una confrontación fructífera para poder potenciar y transformar el aprendizaje, con la eventual guía del docente en el proceso evolutivo y exteriorizar sus cambios en la formación de los conceptos y la relación de los conceptos culturales con los conceptos históricos y las estructuras lógicas de la historia.

Advertir como los estudiantes presentaban alimentos que podrían considerarse cotidianos, sin embargo, ninguno cuestionó la existencia de la sopa de elote, de igual forma la discusión que entabla el equipo de Diego y Omar se atreven a pensar la posibilidad del caviar, estos ejemplos permiten suponer que la propuesta genera que se activen una serie de conocimiento que difícilmente se recuperen durante el desarrollo de la sesión, desde luego que esta cuestión no es por negligencia del profesor, sino por la falta de oídos por parte de los profesores para recuperar estas ideas, o en su defecto la falta de cuestionamiento para recuperar y explotar dichas ideas, lo que hace suponer que la falta de discusión a nivel grupo es una veta poco explotada por los profesores, y un ejemplo tangible de la riqueza que ofrece una situación problema de corte histórico.

#### Relatoría de la secundaria 1

Alumno. «Diego: les dije que incluyéramos caviar, aunque no existiera, a lo mejor, a lo mejor- (todos escriben)

Alumno. Omar contesta: yo creo que sí por que los vikingos se dedicaban a la pesca-

Alumno. Yo creo que también cerveza- (los alumnos aceptan y escriben)

Al llegar a la elaboración del menú la profesora concedió la palabra al representante de cada uno de los equipos

Alumna. Karina ellos dijeron que pollo, carne de res, verdura y fruta.

Profesora: a ver nada más vamos a leer la respuesta, el equipo de Blanca-

Alumna. Blanca (se pone de pie) de entrada sopa de espagueti, pierna enchilada y acompañada de vino, por último un Banana esplín (el grupo se ríe) acompañado de dos galletitas-

Profesora.- a ver el equipo de Diego-

Alumno. pollo frito carne de cerdo, pan, vino tinto, pescado, pavo relleno, caviar y cerveza-

profesora- a ver este equipo (señala a otro equipo)

alumna: primero les dieron un poco de fruta para que no les cayera tan mal, después sopa de elote, poco tiempo después vino de todas clases, después ya co-



mieron arroz con huevo, y lo acompañaron con ensalada y pan y después ya les dieron pastel de manzana,  
profesora: muy bien, recuerden cada quien piensa diferente, pero cada una de las ideas que salen en el equipo las deben de considerar para formar una sola,»

#### **Relatoría de la secundaria 2**

«Profesora: el equipo 2...

Alumno: Buscando yerbas que puedan curar al señor feudal y a todos los que se contagiaron en el castillo;

Profesora: Buscando yerbas, a ver el equipo 11, se para el integrante del equipo y contesta:

Alumno. Bañarlo antes y mantenerlo limpio por que la enfermedad puede ser a causa de la mugre.

Profesora: El equipo 1 un integrante respondió: tener más higiene; el equipo 5;

Alumno. El integrante contestó: mandar a llamar a todos los médicos de la región y que busquen una cura;

Profesora: y había médicos en esa época; el grupo en general contesta que no, se da un lapso donde se comienzan a escuchar comentarios de todo tipo,

### **Implicaciones de la puesta en marcha de la situación problema**

Con la aplicación de la propuesta, el proceso de construcción de los alumnos estuvo permeado de una visión histórica, desde luego que no se afirma que esta actividad haya sido total, en algunos puntos fue esporádico; sin embargo, en la mayor parte se logró situarlos en el contexto histórico y que conduce a recordar aspectos característicos de la Edad Media. Por ello se afirma que la situación problema aplicado a la enseñanza de la historia es una alternativa factible para el docente que está preocupado por encontrar nuevas estrategias para enseñar la historia.

Ahora bien, fue interesante observar que los alumnos realizaban un proceso de construcción con su propia imaginación, debido en gran parte a los referentes que posibilitaba la información histórica, desde luego que durante éste tiempo predominaron los elementos del presente, que conjugados daban una sensación de estar realizando su propia historia, tal como lo propone la maestra Salazar «hay que inducir la participación activa del alumno en su aprendizaje, ya que el crecimiento mental que un niño tiene no depende tanto de su capacidad, como de la apertura al despertar de esas capacidades por el proceso educativo» (2001). Con ello se piensa que el aprendizaje de la historia puede propiciarse con la situación problema, donde necesariamente el concepto de enseñanza exija al docente una mirada diferente de su práctica, donde el alumno se reconozca como constructor de su propio aprendizaje.

En lo particular se podría asegurar que los profesores encargadas de aplicar la propuesta, vieron confrontados sus referentes conceptuales de enseñanza, aspecto que obliga a retomar la situación problema como objeto de estudio enfoca-

do así el docente, de tal forma, que arroje luz sobre la aceptación o no por parte del docente como un medio idóneo para la enseñanza de la historia.

El objeto de investigación no era el docente; sin embargo, es ineludible reconocer su contribución al tomar los cuestionamientos como problemas y no como simples preguntas que deberían responderse, desde luego que en ocasiones los docentes ponderaron algunos aspectos y otros minimizaron, situación que se vio reflejada en los estudiantes a la hora de profundizar en sus respuestas dentro del salón de clases.

Si bien es cierto que el diseño de las propuestas para la enseñanza de la historia, no puede dejar de lado la cuestión psicopedagógica y disciplinaria; también es fundamental no perder de vista que implica ser docente, pues para Rockwell «saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual» (1986)

Ante la posibilidad de que algún docente desee retomar esta propuesta deberá tener en mente que el proceso de construcción de los estudiantes se ve enriquecido en la medida en que se confrontan sus respuestas, evitando hasta donde sea posible presentismos; desde luego que esta premisa resulta ardua; sin embargo, los resultados que pueden obtenerse al emplear la situación problema en conjunto con el enfoque historiográfico de Annales, son pertinentes para propiciar una historia que vaya más allá de las fechas, personajes, lugares, entre otros.

Encontrando justificación en el autor Paul Veyne, la peculiaridad de la historiografía de la mano con la pedagogía radicaría en la creatividad y el ingenio del docente historiador. Porque «...el talento de un historiador está, en una mitad, en inventar conceptos» ( Veyne, P. : 1974 : 80-83 ). Y la del pedagogo en la capacidad de idear situaciones acordes con los referentes culturales de los alumnos, y con la unión puntos de éstos puntos y la ruptura entre la historia tradicional de acontecimientos y la nueva historia no acontecimiento. Este planteamiento a favor de la conceptualización, rubricaba una crítica a la perspectiva ingenua de la epistemología positivista de la historia, que ha marcado un hito en la teoría de la historia.

Queda abierta la posibilidad de dar cuenta de seguimientos que incluyan tiempos prolongados como un ciclo escolar planeado desde un enfoque problematizador, o como el diseño de un currículo basado en problemas orientado a la construcción de referentes históricos que permitan una comprensión y aprehensión de la historia, que muestre los alcances e implicaciones de dicho proceso.

Por último, es necesario clarificar la dificultad para dejar de lado la idea de la narración histórica como una forma neutra y objetiva de mostrar la ocurrencia de los acontecimientos. En el actual proceso de innovaciones en las formas de hacer historia, el reto para quienes se dedican a la docencia de la historia en cualquier

nivel de estudio es encontrar a manera que los estudiantes puedan recordarla, encontrar maneras de representarla, imaginarla y conceptualizarla.

Es irresponsable concluir que la situación problema aplicada a la enseñanza de la historia puede ser la única manera de presentar el pasado, ya que no existe una única manera de enseñarlo y aprenderlo. La conceptualización histórica implica opciones ideológicas y políticas, que si son respetadas, hacen significativo su estudio. La desvalorización de la enseñanza de la historia al enfoque fáctico y memorístico, anularía los procesos de conceptualización propios de la reflexión histórica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, Mario (1991). *Procesos de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Delamont, S. (1984) *Que comience la batalla: Estrategias para la clase en La interacción didáctica*. Bogotá: Cincel-Kapèlusz.
- Dalongeville, Alain. (2003). *Los desafíos de la Didáctica de la Historia hoy. Aportes europeos y nuevas perspectivas*: en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.
- Domínguez, Jesús (1997). *El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia* en Carretero, Mario: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- Flores, C. Fernando (2006). *El aprendizaje de la historia a través de la situación problema*. Tesis de Maestría. UPN
- Gargiulo, Roberto (1990). *Didáctica operatoria de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Braga.
- Heller, Agnes. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Mercado, Ruth. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. F.C.E: México.
- POZO Ignacio y Pérez Puy María(coord.) (1998) *La Solución de problemas*. Editorial Aula XXI Santillana.
- RAYMOND S. Nickerson, Perkins, David. (1987) *Enseñar a pensar*. Piados. España pp. 85-134.
- Rockwell, Elsie. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: El caballito/SEP.
- Salazar Sotelo, Julia (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...y los maestros qué enseñamos por historia?* México: UPN.
- SEP (1993) *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública
- SEP (2005) *Educación secundaria. Historia. Programas de Estudio. Primera implementación 2005-2006*
- SEP (2006) *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México, SEP.
- Torp, Linda (1998). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de Infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

# **Pero ¿la historia de mis abuelos es Historia?**

## **La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación para la Historia contemporánea**

José Ramón González Cortés

*Grupo de Estudios de Historia Contemporánea de Extremadura (GEHCEx)*

[canchoreloj@yahoo.es](mailto:canchoreloj@yahoo.es)

### **Resumen**

La vida cotidiana constituye un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para la Historia contemporánea. Introducir lo cotidiano en las aulas es posible si ahondamos en las intrahistorias familiares, ese patrimonio intangible (y que irremediamente se pierde) que sirve para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno próximo. Ello cobra mayor sentido si pensamos que nuestro entorno es cada vez más global y esta práctica didáctica puede servir como punto de encuentro entre las diferentes culturas, como forma de trabajar la competencia social y ciudadana que tanto atañe a la enseñanza de la Historia.

### **Abstract**

Everyday life can be used as a didactic resource as well as a powerful research source for contemporary history. Using Everyday Life in the classroom is made possible by paying special attention to the domestic stories which compose the history of every family. These stories are part of an unwritten heritage that will be eventually forgotten if it is not used. It makes more sense if we think of a global context and how using everyday life as a didactic tool can be a crossroad of different cultures and can help us working social and citizenship competences.

### **Introducción**

La vida cotidiana constituye un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para la Historia contemporánea. Introducir lo cotidiano en las aulas es posible si ahondamos en las intrahistorias familiares, ese patrimonio intangible (y que irremediamente se pierde) que sirve para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno próximo. Ello cobra mayor sentido si pensamos que nuestro entorno es cada vez más global y esta práctica didáctica puede servir como punto de encuentro entre las diferentes culturas, como forma

de trabajar la competencia social y ciudadana que tanto atañe a la enseñanza de la Historia.

La experiencia docente nos ha demostrado que el alumno vive el estudio y conocimiento de la Historia con mayor interés cuando investiga y reconoce en los contenidos escolares sus propios apellidos. El siguiente texto constituye un breve repaso de una experiencia didáctica desarrollada en el IESO Gabriel García Márquez de Tiétar, situado en la zona noreste de Cáceres (Extremadura), durante varios cursos escolares –2006 al 2009.

Este centro escolar presenta ciertas peculiaridades: sus alumnos proceden de cuatro pueblos de colonización surgidos en la década de los cincuenta del siglo pasado. Así mismo, el origen de los pobladores, y por tanto de los alumnos, es muy diverso. Pero esta heterogeneidad se acrecentó con la llegada a esta zona, durante la década de los noventa, de emigrantes marroquíes. Por tanto, este entorno constituye un espacio histórico y cultural muy singular que carece de pasado, de tradiciones comunes y de referentes comunitarios. Todo ello se traduce en la existencia de ciertos problemas de identidad y de cohesión social.

En este sentido, y consciente de la importancia del proceso de enseñanza/aprendizaje para la superación –al menos parcialmente–, de estas dificultades, el que suscribe este texto decidió introducir en el currículo el estudio de la vida cotidiana. Con esta iniciativa se pretendía varios objetivos. En primer lugar, reforzar el sentimiento comunitario, aunque sin desdeñar sus raíces. Por otro lado, propiciar la integración social desde la diversidad, no desde la uniformidad. Y por último estimular el interés de los alumnos por la Historia, partiendo de los sucesos locales o particulares para comprender mejor los procesos generales.

## **Aprender de la vida cotidiana: los talleres didácticos**

Precisamente uno de los principales instrumentos a la hora de reforzar el binomio cotidianeidad-aplicación didáctica, aunque no el único, son los talleres didácticos. Pero, ¿qué es un taller didáctico? En este caso, un taller es un recurso pedagógico, una actividad experimental surgida para complementar la tarea diaria en las aulas. El taller es pues un espacio educativo, un auténtico *laboratorio* de la Historia contemporánea y de las CCSS, con un carácter eminentemente práctico, que pretende incentivar la iniciativa intelectual del alumno y facilitar la asimilación de las ideas desarrolladas en el aula a través de la experiencia. Además, suele constituir un primer acercamiento práctico al método científico de investigación.

Partiendo de estas circunstancias, organizamos en nuestro centro, a lo largo de tres cursos, varios talleres didácticos con diferentes temáticas –Fuentes orales,

Microhistoria y Sociología visual—, y objetivos, aunque con dos premisas claras: incorporar la vida cotidiana de los alumnos y de sus familias a los contenidos curriculares y a la práctica didáctica y estimular el interés de los estudiantes por la Historia y por la investigación básica en secundaria.

El origen de esta experiencia pedagógica se encuentra en la creación de un taller de duración anual y carácter voluntario, denominado *Las fuentes orales en los pueblos nuevos*. Se eligió dicha temática dada la inmediata cercanía de los contenidos al ámbito de desarrollo más próximo de los alumnos —familia, pueblo, comarca—.

Varios fueron los objetivos que se pretendían alcanzar. En primer lugar, que los alumnos se familiarizaran con los rudimentos de esta técnica y pudieran realizar entrevistas básicas. Así mismo, también se procuraba concienciar a las familias y a la comunidad sobre la importancia sociocultural de recuperar y conservar su propia historia, sus formas de vida o su patrimonio material e inmaterial. Y por último, dar un uso didáctico a los materiales: es decir, introducir las vivencias familiares en el aula y facilitar notablemente la comprensión de los procesos socioculturales e históricos por parte de los alumnos.

En cuanto a la metodología del taller, se basó en varias actuaciones: elaboración de cuestionarios, reuniones de seguimiento, realización de los cuestionarios y análisis final de la actividad. Así, para que funcionara la actividad, era necesario que los alumnos pudieran realizar las entrevistas con soltura. De este modo - y teniendo en cuenta tanto el desarrollo cognitivo de los alumnos participantes como su conocimiento sobre la historia de sus respectivos pueblos-, el profesor elaboró varios cuestionarios, compuesto en su mayoría por preguntas muy concretas y abiertas, que fomentara la autonomía de los alumnos a la hora de realizar las entrevistas y que les permitiera realizar pequeños trabajos de campo o investigaciones etnográficas o históricas muy básicas sobre su localidad. De su validez y claridad dependía tanto el acercamiento de los alumnos a las técnicas de recogida de fuentes orales, como los resultados de las entrevistas y su posible aplicación didáctica.

Las posibles dudas se solventaban en las reuniones de orientación y seguimiento, desarrolladas durante el recreo o aprovechando las ausencias de otros docentes. Posteriormente, los alumnos procedían a la recogida autónoma— aunque supervisada por el profesor—, de testimonios orales, mediante los cuestionarios - que incluían un abanico amplio de cuestiones como historias de vida, leyendas, refranes, frases hechas, fiestas, coplillas, vocabulario agrícola y ganadero, celebraciones familiares, juegos, creencias, supersticiones, formas de vida o construcciones singulares—.

Por último, tras la realización de los entrevistas, en las reuniones de seguimiento procedimos al análisis grupal de las entrevistas. Ello dio pie a que los



escolares expresaran su opinión sobre la actividad y reflexionaran sobre algunos de los testimonios. También mostraron su sentir sobre la actividad, en las fichas autovalorativas que se les pasaron durante el funcionamiento del taller. Así, se profundizó en el proceso de *feed-back* o retroalimentación y la experiencia didáctica se enriqueció con aportaciones diversas.

En definitiva, los alumnos se convirtieron en sujetos activos en el proceso de recopilación y documentación sobre el patrimonio cultural de la zona, y a su vez implicaron a sus familias y vecinos en este proceso. Pero también, la intervención en esta actividad propició el desarrollo de un comportamiento más reflexivo y una mayor capacidad crítica entre los alumnos participantes, gracias, en gran medida, a su interacción y mejor comprensión del entorno más próximo. Por último, a la información recopilada se le dio un tratamiento didáctico y fue utilizada en varias asignaturas del ámbito de las CCSS.

La alta participación de los alumnos favoreció la continuidad de los talleres didácticos en el siguiente curso, 2007-2008, aunque se consideró oportuno diversificar y modificar parcialmente la temática del anterior laboratorio. Así, se continuó trabajando con fuentes orales, aunque supeditadas a la familiarización de los alumnos con las fuentes visuales. Ambas, que constituyen herramientas destacadas de disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Historia, son de fácil empleo por parte de los alumnos.

Y a la hora de imbricar estas fuentes en la práctica pedagógica y promover su conocimiento, uso e investigación entre los estudiantes se organizaron dos talleres didácticos de participación voluntaria: *taller de Sociología Visual* y *taller de Microhistoria*. El primero de ellos se planteó, a través de un análisis detallado de las imágenes pictóricas o fotográficas, para así comprender mejor el momento, el entorno y la sociedad en la que se realizaron. Varios eran los fines que se pretendían con esta experiencia: incorporar al currículo de secundaria los contenidos de esta disciplina, enseñar a los estudiantes a ver fotografías e imágenes con interés cultural y propiciar la recogida, por los propios estudiantes, de fotografías pertenecientes a las colecciones familiares para así evitar su pérdida y con ella la información que atesoran.

La materia prima de este taller eran las fotografías familiares. Y la actividad fue un completo éxito, gracias a la importante acogida de los alumnos, puesto que se recopilaron más de medio millar de fotografías. Pero la recopilación sin más de fotografías proporcionaba una información en bruto, de ahí que fuera necesario «refinar» esas vivencias. Por eso, se diseñó una ficha básica de recogida de información fotográfica que incluía una copia digital de la imagen y que permitía priorizar la información más significativa (datos técnicos, historia de la imagen, descripción de la fotografía, fecha y lugar de realización y revelado, título y otros datos). A tra-



vés de esta información, los alumnos se acercaban a las formas de diversión, al ciclo vital, al trabajo en el campo, a la vestimenta, al urbanismo de antaño, al ocio, a la reducida estancia en la escuela, a la religiosidad. En pocas palabras, a la historia familiar, local y comarcal.

Y este conocimiento que los alumnos adquirirían, por poner algunos ejemplos, sobre la dictadura franquismo, sus políticas hidráulicas, la existencia de un mundo rural agrario y atrasado, la importancia del Ejército o la fuerte presencia de la religión en todas las facetas de la vida, era mucho más significativo que el que pudieran obtener en cualquier clase habitual.

Por su parte, el laboratorio de Microhistoria, que se caracteriza por la realización de estudios «a escala» o microanálisis sobre pequeñas comunidades, familias, vida cotidiana, individuos, acontecimientos o mentalidades y que permite visualizar la importancia que la trama de los hechos cotidianos e individuales puede tener en el desarrollo histórico general, se planteó como la continuación del taller de fuentes orales, aunque con la intención de dar un paso adelante, pues se apostaba por el estudio de la historia local y comarcal a la que pertenecen los alumnos, y se mostraba interés por la historia de las mentalidades. Para ello, se fomentó la recogida no sólo de testimonios orales, también de documentos familiares de todo tipo que permitieran contextualizar los procesos socioculturales, políticos e históricos vividos por los familiares de los estudiantes.

Así, en cuanto a las historias familiares, los alumnos continuaron recabando de sus informantes testimonios e incluso alguna memoria mecanografiada sobre sus experiencias, historias de vida o microrrelatos. Y en este sentido resulta llamativo el importante peso de las referencias a periodos o momentos trágicos como la Guerra Civil, el exilio, los años del hambre, el desarrollismo o la continuidad de la represión durante la década de los cincuenta.

Estos testimonios nos hablan de vidas marcadas por la violencia y las penalidades de la guerra y la posguerra. Relatan vivencias de familias numerosas, la importante presencia de la sobremortalidad infantil, los matrimonios tempranos, los duros trabajos agrícolas, el hambre y contrabando, las infraviviendas, la escasa cuanto no inexistente vida escolar, el respeto sagrado a los días festivos, los noviazgos bajo la mirada vigilante del párroco y las beatas, el miedo cerval a la Guardia civil, el mundo agrario atrasado, o la ambivalencia ante la emigración a las ciudades o a los pueblos de colonización –posibilidad de mejora o forzada pérdida de lo poseído-. En definitiva, unos testimonios imprecisos pero valiosos, puesto que nos ayudan a comprender el contexto y la evolución vital de la mayoría de la población española en los últimos setenta años.

Y respecto a los documentos, los alumnos llevaron a clase, entre otros, correspondencia de los sindicatos verticales, cartillas de racionamiento, carnets de la

sección femenina, diferentes tipos de documentos de identidad, planos de los diversos pueblos, sellos con la efigie de Franco o billetes de una peseta. Una documentación que sigue conservando un importante valor histórico, sociológico e incluso antropológico y que contribuyó de forma significativa a integrar la vida cotidiana de la gente común en el desarrollo de nuestras clases de Historia.

Pero a través de estas actividades no sólo hemos fomentado, entre los alumnos, hábitos de investigación básica y expresión en público. También se consiguió entre los alumnos un mayor acercamiento a las formas de vida y a la cotidianidad de la inmensa mayoría de la población española del siglo pasado. Ello redundó en una mejor comprensión de la metodología de la Microhistoria.

Finalmente, y como cierre de la experiencia didáctica de los talleres, durante el curso 2008-2009, se acordó fusionar los talleres de Microhistoria y Sociología Visual, aunque en esta ocasión se prestó especial atención a las cuestiones escolares. Fruto de este interés se compilaron algunos materiales como las cartillas escolares, algún pizarrín o varios libros de texto como la Enciclopedia Álvarez. Estos objetos nos hablan de una enseñanza fuertemente condicionada por la religión y la ideología franquista, que identificaba a la España de Franco con «el imperio en el que no se ponía el sol» y que comparaba al Caudillo con el Cid o los Reyes Católicos. Estos materiales nos muestran también una educación segregada y sexista en la que las niñas tenían asignaturas como Hogar, que orientaba su vida y a las tareas domésticas y al matrimonio y que las convertía en ciudadanas de segunda, con derechos reducidos y sometidas al varón.

Por último, esa visión se completaba con las diversas instantáneas colegiales que se recopilaron. Entre ellas abundaban las poses preparadas que mostraban a escolares con el acartonado mapa de España, o el mapamundi de turno, a sus espaldas. O con un teléfono, como signo de la ansiada modernidad. Pero también las fotos de grupo que nos muestran una escuela segregada -en la que no existen las clases mixtas-, con fuerte presencia de los símbolos del nacionalcatolicismo – fotos de José Antonio, del propio Franco, del escudo y la bandera franquista, del crucifijo o de otras imágenes religiosas-, de grupos de alumnos masificados y de muy diversas edades y niveles, propios de las escuelas unitarias.

## **Conclusión**

De todo lo anterior se puede concluir que la vida en sí es un recurso didáctico para la Historia, y su integración en las aulas puede conllevar una mejora cualitativa del proceso educativo, en tanto que proporciona nuevos estímulos formativo-culturales. Rastrear en la historia propia contribuye a que los alumnos establezcan

una mayor comunicación intergeneracional con sus familiares –las batallitas del abuelo–, pero también abre una vía de fácil recorrido a la investigación básica.

Además, estas historias, documentos y fotografías familiares han ayudado a los alumnos a mostrar más interés por la Historia, en particular, y por las Ciencias Sociales, en general. Y esto ha sido así porque las intrahistorias familiares no son sino un fresco muy cercano de las costumbres y formas de vida del pasado. Esos recuerdos personales, imprecisos e incluso aderezados de algunas anécdotas, han propiciado, entre los estudiantes, una comprensión más significativa de los procesos socioculturales e históricos. Y esto es muy importante, puesto que entender el pasado es una de las claves para comprender el presente y vislumbrar el futuro.

En este sentido, el desarrollo de este tipo de experiencias didácticas de interacción con el medio más próximo, estimula entre los participantes –en este caso, los alumnos–, el desarrollo de actitudes participativas en su entorno, a la vez que favorece la capacidad crítica y la iniciativa y autonomía personal. Así mismo, de forma indirecta, mediante el fomento de los hábitos de colaboración y trabajo, también se impulsa la socialización, la convivencia escolar y la educación en valores. Al fin y al cabo, no se puede olvidar que un estudiante de hoy es un ciudadano de mañana.

Pero al margen de estas cuestiones sociopedagógicas, los alumnos han percibido, mediante esta experiencia, que la historia de sus parientes también forma parte, mediante su interacción con otras tantas historias personales, de la Historia con mayúsculas. De este modo, podemos responder afirmativamente a la pregunta que un asombrado alumno asombrado me planteaba en una ocasión: Pero ¿la historia de mis abuelos es Historia? Sí, lo es en tanto que protagonistas de su propia vida, una vida que es materia para la Historia.



# Desde las redes sociales a la de reconstrucción en 3D. Nuevos modelos para la didáctica de la Historia

Esther González Solís

*Universidad Complutense de Madrid*

[canchoreloj@yahoo.es](mailto:canchoreloj@yahoo.es)

## Resumen

La apertura de la Red a fuentes y recursos historiográficos y la aplicación de las nuevas tecnologías traen aparejados no sólo la adaptación del investigador, sino del docente a las grandes posibilidades que las diferentes aplicaciones informáticas ofrecen. Ello nos predispone a realizar una divulgación didáctica más eficaz de los resultados obtenidos en nuestras investigaciones y de los contenidos de esta materia en el aula. Desde las redes sociales y los proyectos de blogs, hasta la implicación del alumno en la reconstrucción de escenarios históricos se abre toda una interesante gama de opciones, que complementan las formas más tradicionales de enseñanza como la clase magistral. Se trata, una vez más, de una apuesta por la interdisciplinariedad dentro de los estudios históricos que permite una difusión mayor y un mejor acercamiento a la Historia, integrando plenamente al historiador en la corriente del llamado «Salto digital».

## Abstract

The Internet has made possible for teachers to combine the Information and Communication Technology (ICTs) and the historiographical resources and their adaptation to the Web itself. This also encourages the teacher to make more efficient didactic methodology of the results of investigations in the classroom. Moreover, that opens a whole range of interesting options to complement the traditional way of teaching, for instance, the use of social networks and blogs, as well as the involvement of students in the reconstruction of historical scenarios. To conclude, all of this means an attempt to fulfill interdisciplinarity within the historical studies that allows more widespread and better approach to history, which is something that helps integrating historians fully into the ICTs.

## El marco educativo. Capacitación, déficit de atención y aprendizaje crítico

Expongamos el marco de actuación, para ello, un primer dato significativo. Un estudio de mercado realizado por Cartoon Network y Boomerang<sup>1</sup> en el año 2008 en Argentina, nos daba una idea del perfil y las características de las nuevas generaciones. En este país, el 65% de los niños y preadolescentes accede a la red a

---

1 Vid. <http://www.infobrand.com.ar/notas/10133-El-gran-mundo-de-los-chicos>.

diario, y entre el 37 y el 48% no podrían vivir sin ordenador y sin internet. Estos porcentajes son idénticos o incluso más elevados si hablamos de EE.UU., o los países de la zona euro. Nos enfrentamos pues, a una generación plenamente multifuncional, tecnológicamente hablando. Las ventajas instrumentales son muchas, pero en la práctica, su capacitación para el uso de estas herramientas se ve mermada por la falta de interés, conocimientos y objetivos. Con lo cual tenemos superespecialistas, sin base ni criterio para actuar.

Cierto que saben manejar un ordenador, navegar en la red e intercambiar información, pero eso son funciones muy básicas. El problema está en que estos jóvenes usuarios centran su utilización en la vertiente puramente lúdica de estas nuevas tecnologías y desconocen los recursos que Internet ofrece. Y si finalmente, se acercan a ellos, la falta de criterio les impide diferenciar entre datos erróneos y correctos, pues, parece haber una tendencia muy extendida hacia la asunción sumisa de toda afirmación divulgada por medio de estos canales, lo cual hace que se omita la necesidad de corroborar la validez de estas informaciones.

A esta falta de base, que llega a afectar a alumnos universitarios, y que es corregible, se suma la ya citada falta de motivación y de atención. Esto es un verdadero obstáculo para el docente, máxime en un área como es la de las Humanidades. Existen varios estudios científicos que demuestran que el tiempo medio de atención pasiva, es decir la que se da ante una clase magistral, que posee un adulto joven es de entre 8 y 15 minutos aproximadamente y esto al inicio de la explicación, ya que disminuye exponencialmente hasta el final de la charla. Según este criterio, en una lección impartida de la manera tradicional, un 80% del alumnado habrá perdido interés pasados los primeros diez minutos y se reincorporará de forma intermitente a lo largo de la exposición, de manera que el aprendizaje y la comprensión de los conocimientos impartidos serán bastante reducidos. Aunque estamos hablando en líneas generales, y tratándose de supuestos docentes cada individuo es diferente, esta apreciación genérica sirve para dar una idea global del contexto en el que se mueve el profesorado de Historia.

A todo esto se añade un elemento externo, que está en relación directa con una visión utilitarista de la educación, que considera contingentes las Ciencias Humanas y que fomenta todo lo relacionado con las Ciencias Naturales y la Economía. ¿Cuántas veces hemos escuchado el tópico de que la Historia no sirve para nada, o que es aburrida?

El reto del educador, del profesor de Historia, es conseguir motivar al alumno, interesarlo y hacerle entender la importancia, que la comprensión del pasado y la formación de un espíritu crítico tienen para el desarrollo de la vida en sociedad. Esto, actualmente, puede aplicarse desde los niveles inferiores del sistema educativo hasta los cursos universitarios más avanzados. Hemos pasado de una

educación para la vida adulta a una educación para la vida laboral únicamente. «¿Se estudia para aprender o para pasar el examen?» Ésta era la duda que Alan Bennett planteaba por boca de uno de sus personajes en la obra los *Chicos de Historia*. Es preciso apostar por la primera opción, y para ello se hace necesario, como ya vienen proponiendo muchos especialistas, combinar la vieja didáctica con un modelo que integre plenamente las nuevas tecnologías y que implique al alumnado en el proceso explicativo.

### **Historia, recursos y herramientas digitales. La construcción de una nueva didáctica**

En palabras de J. Pagés (2004) «Enseñar es comunicar» y no podemos hacerlo, al menos no de forma adecuada, si no conseguimos la atención de nuestro auditorio, es más aún consiguiéndola no tenemos asegurado el triunfo, debemos mantenerla y eso sólo se consigue implicando al oyente y convirtiéndolo en participante. En la enseñanza de la Historia es fundamental para el alumno salvar el escollo que supone la distancia temporal y la lejanía geográfica. La comprensión de procesos históricos se hace difícil por la falta de empatía con lo que se intenta explicar, por lo que es necesario hacer cercano lo desconocido, sin caer en anacronismos, pero sabiendo en todo momento adaptarse a quien nos escucha y entendiendo que es fundamental, una vez conseguido lo anterior, buscar la posibilidad de entablar una discusión. Es aquí donde hacen acto de presencia estas nuevas tecnologías. Mientras en esta era global se intenta conseguir la eliminación de barreras espacio temporales (Gilabert, Gisbert y Fandó, 2001, p.67) a todos los niveles, de lo que se trata en educación es de optimizar todo lo que sea posible la aplicación de la Tics de una forma dinámica y organizada, sin olvidarnos en ningún momento del otro factor primordial, la transmisión de conocimientos.

La tecnología hace tiempo que está muy presente en colegios, institutos y universidades. La implantación del sistema operativo Linux en el ámbito de la educación autonómica y la informatización de las aulas ha contribuido de forma muy positiva a ello. Si bien tiene algunos inconvenientes, esto ha permitido tanto el desarrollo de nuevos programas de software libre para cubrir las nuevas necesidades de la enseñanza, planteando también, nuevas formas de abordar la didáctica de la Historia. Estamos hablando de un proyecto a largo plazo que en lugares como Extremadura fue puesto en marcha hace más de una década, y que en 2001<sup>2</sup> ya dio

---

2 Se trata del proyecto Linux, impulsado por la Junta de Extremadura, que le ha valido el reciente Premio Internet 2010 a Rodríguez Ibarra.



lugar a un debate similar al que nos ocupa sobre la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Actualmente, contamos no sólo con unas herramientas de trabajo, sino que se está construyendo en base a ello todo un abanico de recursos didácticos que crece a pasos agigantados.

Poco a poco, han ido proliferando bibliotecas y hemerotecas digitales, repositorios y galerías de imágenes que nos dan acceso a fuentes y recursos de primera mano, pero también se han afianzado los blogs y bitácoras históricas, plataformas de difusión del conocimiento, que de una u otra forma se abren paso en las lecturas cotidianas y permiten un acceso fácil e inmediato a determinada información<sup>3</sup>. Ciertamente que hablamos de un grupo heterogéneo, en el que cada *blogger*, que así se denominan sus administradores, parte de una intención inicial muy diferente, debido a lo cual es bueno seleccionar antes de recomendar y aconsejar al alumnado a cotejar en varias fuentes la información obtenida. Por no hablar de las ventajas que tienen espacios didácticos creados por los propios docentes, en los que ofrecen la posibilidad de acceder a los materiales preparados de antemano para sus propias lecciones. Podemos incluir en esta categoría las bases de datos, los repositorios digitales y las enciclopedias en línea.

La interacción en la red, ha pasado, ya en el marco de las aulas universitarias, de ser la exposición en un foro más o menos público de una opinión anónima a formar parte del debate simultáneo a la disertación del profesor. Así, experiencias como la recientemente emprendida en sus clases por la profesora Mónica Rankin en la Universidad de Texas, con una herramienta como Twitter, buscan obtener una mayor participación por parte del alumnado e innovar en los modelos de explicación. Podemos citar además grupos profesionales como Historiadores del Mundo o Cinehistoria, que son foros de debate especializados. También se han creado aulas virtuales que se sirven de listas de correo o de los populares grupos de la plataforma Facebook en las que docentes y alumnos pueden interactuar y compartir información.

Ahora bien, todo lo anterior se refiere a la difusión y acceso a los contenidos de la materia, pero hay un punto más que abordar, y es la elaboración de los mismos a partir del empleo de diferentes softwares, la mayoría libre, de nueva generación. Podemos destacar algunos ejemplos:

La reconstrucción en 3D, empleando Google<sup>4</sup> Sketchup o Autocad, según el nivel educativo, que puede bien plantearse como una tarea de clase más, bien como un elemento didáctico dentro de una lección determinada. Para sacarle un

3 Para hacernos una idea, estamos hablando sólo para el ranking inicial de Top Historia de 190 blogs y web dedicadas a la difusión de la Historia, que han sido baremados y calificados dentro de los parámetros que exige la plataforma Educaweb (<http://www.educahistoria.com/top/>).

4 La mayor parte del software desarrollado por Google está accesible de forma gratuita en Internet. Ello permite una mayor difusión de uso, que junto con su fácil manejo lo hacen muy recomendable para usarlo aplicaciones didácticas.

mayor partido la reconstrucción tridimensional puede complementarse con el uso de Google Earth y de vistas en 360° de algunos monumentos.

Otra opción es la recreación de batallas partiendo de la base que ofrecen juegos de la serie «Total war»<sup>5</sup>. Estos videojuegos para PC abarcan un amplio marco cronológico, desde el Imperio Romano a las Guerras Napoleónicas, con lo cual nos permiten emplear también vídeos o capturas de pantalla para realizar una o varias presentaciones en las que se muestre la evolución de las distintas fuerzas militares a lo largo de la Historia. No es necesario que nos restrinjamos a un determinado juego, otras sagas, como la de *Age of Empire*<sup>6</sup>, permitirían hacer algo similar a menor escala.

Incluso es recomendable el uso de avatares o personajes virtuales con fines didácticos, que en un entorno virtual, creado por medio de aplicaciones como los de Oddcast<sup>7</sup>, proporcionen al alumno determinadas informaciones.

Puede ser muy positivo a la hora de explicar el arte gótico poder realizar una visita virtual a una catedral utilizando las tres dimensiones o mostrar un vídeo explicativo de sus fases constructivas. Del mismo modo que puede ser muy útil a la hora de hablar de la llegada de Augusto al poder y de las luchas posteriores a Julio César presentar una reconstrucción de la batalla de Accio, que puede ser generada de forma sencilla incluyendo algunos parámetros en uno de estos videojuegos. Por no hablar de la impresión que puede causar en el alumnado que un personaje digital, caracterizado como Felipe II, les hable de las luchas de religión o la construcción del Escorial. Todo ello puede implementarse con la utilización de complementos explicativos más tradicionales, como es el caso de vídeos (documentales o cine histórico) y presentaciones multimedia en powerpoint o en formato flash.

Para llevar a cabo este planteamiento y poner en marcha esta nueva didáctica, que lleva años intentando consolidarse, el profesor debe recibir una preparación a nivel informático que le permita demostrar su versatilidad. No se trata de volver sobre el tópico del ciberprofesor (Gilabert, Gisbert y Fandó, 2001), sino de poner en práctica la propuesta de Ch. Soler (2001) de «humanizar las tecnologías». De nada nos sirve tener buenas ideas e instrumentos para aplicarlas, si carecemos de los conocimientos necesarios para utilizarlas. Es la materia la que va a aprovechar todo este nuevo instrumental para mejorar los resultados de nuestra labor docente. Se podría considerar una convivencia metodológica.

5 Esta saga de juegos que combina estrategia y tácticas de batalla en tiempo real ha sido desarrollada por la Compañía británica The Creative Assembly (<http://www.totalwar.com/empire/?t=Spanish>). La primera entrega data del año 2000.

6 Desarrollada por Ensemble Studios, es un clásico de los juegos de estrategia en tiempo real, que ha cosechado una gran popularidad desde su creación en 1997.

7 Las demos gratuitas de esta aplicación pueden consultarse aquí: <http://www.oddcast.com/home/demos/>.

Hay quien pudiera pensar que se trata de un uso superfluo de estos instrumentos, pero nada más lejos de la realidad. Se trata de, sin descuidar en ningún momento los contenidos, estimular al alumno por medio de la imagen, que empieza a ser fundamental en una sociedad como ésta, donde lo inmediato está directamente relacionado con lo visual. Paralelamente, la interacción con esta tecnología va a conllevar la adquisición de otras competencias. No hablamos en ningún caso de una propuesta finalista. Hay que recordar que la aplicación de las Tics es un medio, un complemento potente y en constante renovación que nos tiene que permitir optimizar lo conseguido a través de las formas tradicionales de transmisión del conocimiento en las aulas. Explotar la novedad para fomentar la motivación y conseguir una mejora de la comprensión y por ende, de los rendimientos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Gilabert, T.L., Gisbert, M. y Fandos Garrido, M. (2001) El ciberprofesor, formador en la aldea global. En *Las Ciencias Sociales en Internet*.(pp. 35-40). Mérida: Junta de Extremadura.
- Pagès i Blanch, J. (2004) Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En E. Nicolás Marín y J. A. Gómez Hernández (coord.). *Miradas a la Historia. Reflexiones Historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*.(pp.155-178). Murcia, Universidad de Murcia.
- Soler, Ch. (2001) Enseñar a investigar en red. Tecnificación de la Historia y humanización de la tecnología. En *Las Ciencias Sociales en Internet*. (pp. 41-50). Mérida: Junta de Extremadura.

# **La pervivencia del comentario de texto como herramienta para la didáctica de la historia**

Jorge Ortuño Molina / Francisco Javier Valera Bernal

Pedro Miralles Martínez / Ángela Hernández

*Universidad de Murcia*

## **Introducción**

Investigadores y docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales han defendido el conocimiento histórico como una herramienta necesaria para entender el presente, justificando la validez social de sus investigaciones en la idea de la comprensión de las reacciones de la sociedad ante los cambios que constantemente operan en ella. La geografía y la historia llevan implícitas en su ser tanto la permanencia como el cambio, características de una misma realidad. A toda sociedad le preocupa el futuro y la responsabilidad de las acciones que se llevan a cabo, pero las acciones que realizamos en el presente no se toman desde un contexto esterilizado ni aséptico, sino en contextos sociales determinados que condicionan la adopción de tales medidas. Esto significa que tenemos la capacidad de construir nuestro propio futuro, pero en circunstancias que no podemos escoger. Por lo tanto, la enseñanza de la historia se asume como un conocimiento necesario para la formación de los ciudadanos y, en sociedades democráticas, para compartir la responsabilidad de las acciones colectivas por medio del desarrollo de un pensamiento crítico, al que en gran medida ayuda el razonamiento histórico, que haga a los individuos conocedores del entorno y autónomos en la toma de decisiones. ¿Cómo conseguir, pues, que la historia que se enseña y el modo de hacerlo sirvan para la formación de ciudadanos responsables? Para ello el Real Decreto 1631/2006 que establece las enseñanzas mínimas en Educación Secundaria en España nos da algunas pistas al introducir el concepto de competencias como uno de los fines que ha de aspirar el sistema educativo. Estas competencias son las que debe haber desarrollado un

joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En este contexto, el presente trabajo demuestra que la práctica de actividades docentes como el comentario de texto histórico, que ha sido usada desde mediados del siglo XX en la didáctica de la historia, cumple en gran medida con las pretensiones recogidas por las actuales corrientes educativas. Para ello abordamos cómo algunas competencias básicas exigidas se potencian a través de las distintas partes que conlleva la redacción del comentario de texto, deteniéndonos en el desarrollo del pensamiento crítico.

### **Las competencias educativas y el comentario de texto histórico**

En una sociedad de la información como la que vivimos hoy en día es crucial que sepamos filtrar y valorar las noticias que recibimos y que, en gran medida, van a condicionar nuestra toma de posición respecto a determinados temas. El volumen y los canales de información de los que disponemos no tienen comparación con cualquier otro período histórico, el acceso a la información se ha democratizado y escapa incluso a los mayores controles de la censura. Sin embargo, una avalancha informativa no significa una mejor formación de los ciudadanos ya que, ante el continuo bombardeo y variedad de canales, la ciudadanía tiende a reducir el ámbito de búsqueda y comparación si no posee una preparación para filtrar dicha información, algo que se subsanaría en cierta medida si se diese una alfabetización mediática, base de una verdadera competencia digital. Y, lo que puede ser peor, caer en un relativismo y ausencia de credibilidad hacia la misma que lleva a perder el interés y regocijarse en la desinformación, que podríamos considerar como reacciones comprensibles ante la ausencia adecuada de recursos intelectuales para procesar el material que recibimos, lo que repercute en su competencia para aprender. Por ello, ya no se trata de transmitir solamente conocimientos sino que, y es la novedad de los currículos educativos, desarrollar competencias en los estudiantes para afrontar esta sociedad de la información. Por competencia podría entenderse, según Zabala y Arnau (2007), la capacidad o habilidad para efectuar tareas o hacer frente a situaciones de forma eficaz, en un contexto determinado, movilizándolo para ello actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

La práctica del comentario de texto propone entrenar a los alumnos en la formación de juicios críticos. De esta manera, más allá del mero análisis histórico, lo que se logra es la adquisición del hábito de enjuiciar toda la información que

lee y recibe el estudiante, así como la construcción de las pautas necesarias para ir definiendo y reforzando la capacidad de auto-aprendizaje mediante el desarrollo de un protocolo de procedimiento que le permite analizar de manera sistemática, razonada y significativa el nuevo material procesado que, por otra parte, va a poner ante sí sus conocimientos previos dentro del modelo de aprendizaje significativo. La aplicación de un método de trabajo, que debe tener su base en el manejo de unas técnicas de síntesis, ejemplifica la distancia existente entre la redacción de fábulas y el quehacer del analista, entre la elaboración de opinión o el enjuiciamiento crítico. Comentar un texto es un ejercicio de imaginación intelectual y de aprendizaje versátil, libre y anticomпульsivo si se consigue no caer en la retórica del método, es decir, anclarse rígidamente a los pasos y fases que marca la literatura sobre el comentario.

## **Competencia en comunicación lingüística**

La utilización del lenguaje como instrumento de comunicación (tanto oral como escrita) es vital para la representación de la realidad, así como la interpretación y comprensión de la misma. Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, por lo que a través del sistema educativo se pretende que seamos competentes a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. Precisamente la elaboración de los comentarios incide en el hecho de la tipología de textos para comprender la finalidad de los mismos. Pero vayamos por partes. Como es obvio, todo buen comentario comienza con una lectura del documento, y algo que parece fácil se nos muestra como un hábito que va perdiendo presencia en el mundo educativo. La existencia de potentes buscadores en Internet y en el software utilizado para la navegación, enciclopedias virtuales y demás tecnología facilitan acceder a los puntos de nuestro interés con una rapidez pasmosa, aunque los ordenadores, que están difundiendo una nueva forma de instrucción, son incapaces de satisfacer todas aquellas necesidades intelectuales que estimulan (Eco, 2004). El tiempo se convierte en un elemento valiosísimo que no queremos perder y cada vez exigimos inmediatez y síntesis en lo que buscamos debido al enorme volumen de información que obtenemos. El hábito de una lectura pausada y reflexiva se está convirtiendo en una actividad escasa en nuestro mundo cotidiano. Y sin embargo, la realización del comentario de texto nos obliga, nos invita, a la lectura reiterada, reflexiva y sosegada con la intención de extraer hasta el más mínimo matiz al texto. No es igual el valor que tienen las palabras en el lenguaje coloquial que las que se utilizan en el pensamiento literario, científico

o filosófico, en los que debemos atender preferentemente a su carga semántica (Barreiro Rodríguez, 1997). Leemos para saber qué quieren decir los autores, pero nuestra lectura se encuentra igualmente condicionada por la intención con la que realizamos la lectura (pausada y reflexiva o exploratoria para intuir el tema) y la propia naturaleza del texto. Por ello el comentario obliga en su proceder a identificar el autor y discernir la tipología del documento porque de esta manera ya podemos intuir la motivación de la escritura y la información que podemos recabar. Es decir, comenzamos a poseer el suficiente bagaje para conocer la intencionalidad del documento y realizar una lectura productiva que nos aporte información de peso y contrastada.

El siguiente paso para conformar una lectura crítica consiste en la realización de un mapa de conocimiento. No es suficiente parafrasear las ideas que conforman el escrito, sino que toda lectura nos obliga a establecer una prelación de ideas que conforman la argumentación. Siempre que leemos para adquirir conocimiento debemos apropiarnos, en primera instancia, de las ideas primarias, pues son la clave para comprender todas las otras ideas, estableciendo un conjunto o sistema, que es el texto, necesario en todas sus partes. El establecimiento de las conexiones de ideas es lo que ayuda en gran medida a que lo recogido en el texto adquiera un verdadero significado para nosotros (Paul y Elder, 2006). Así, por ejemplo, si se entienden las ideas históricas esenciales, se puede empezar a pensar de manera histórica. Si se entienden las ideas científicas fundamentales, se puede comenzar a pensar científicamente. Las ideas primarias o centrales son la puerta de entrada a cualquier sistema de conocimiento. Son la clave para aprender verdaderamente cualquier tema o materia. Son fundamentales para retener lo que aprendemos con el fin de usarlo a lo largo de nuestra vida. La parte de análisis del comentario es, por tanto, una faceta más de la lectura crítica que realizamos (Paul y Elder, 2006).

### **Autonomía, iniciativa personal y auto-aprendizaje. La contribución del pensamiento crítico**

La idea de que la democracia solamente tiene viabilidad en los países ricos y urbanizados está muy extendida. Pero a partir de 1950 se extendió en EEUU un cierto optimismo sobre la contribución de la enseñanza a la democracia lo que fomentó la formación de los estudiantes no sólo para el trabajo sino, también, para ser ciudadanos que tengan capacidad para pensar críticamente. La idea que subyace es que el individuo es potencialmente capaz de pensar y solucionar problemas por sí mismo, tomando decisiones aceptables individual y colectivamente (Hervás y Miralles, 2004). Principios que quedan recogidos en el decreto 1631/2006 sobre



la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España acerca de la competencia para la autonomía e iniciativa personal al destacar la necesidad de fomentar «la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral». La base para el buen desarrollo de tales proyectos pasa por el desarrollo de habilidades para organizar, procesar y evaluar la información cada vez más abundante, derivada del desarrollo de los medios de comunicación, y para comprender la abundante literatura científica y técnica. Y es ahí donde fomentar el pensamiento crítico facilita la capacidad para evaluar la información y extraer inferencias.

La fase del comentario de texto, una vez realizada la lectura crítica, obliga a resolver la motivación del texto y lo que implica dicho texto en la comprensión del problema histórico planteado. El comentario es abierto, no existe una plantilla para valorar la respuesta, lo que deja a los estudiantes la responsabilidad de la resolución. De esta manera se fomenta que se deban tomar decisiones consistentes en elegir la solución más idónea para explicar la temática reflejada en el documento e intentar definir y reconocer una situación problemática que exige por parte de los alumnos plantear qué soluciones y repercusiones se plantearon en dicho problema. De este modo se consigue la enseñanza explícita y directa de habilidades y procesos de pensamiento junto a los contenidos curriculares. Lectura, análisis, comentario son elementos claves que ayudan a fomentar el pensamiento crítico, ya que éste está relacionado con la necesidad de reconocer afirmaciones tácitas y evaluarlas, conocer el lenguaje y usarlo apropiadamente, evaluar los argumentos y valorar la evidencia extrayendo inferencias y examinándolas, cambiando las actitudes propias o revisando juicios a partir de la evidencia. Desde esta perspectiva el pensamiento crítico supone dos cosas: a) una actitud flexible para escuchar a los demás y considerar nuestra propia experiencia y b) conocer los métodos de razonamiento lógico (Glaser, 1985). Y este método se basa en la interpretación, en el análisis, la evaluación, la explicación y la autorregulación, definidas en el informe Delphi (Facione, 2007). Estas habilidades cognitivas y disposiciones se entrenan con la realización de comentarios de texto y así mediante la parte de análisis conseguimos realizar una interpretación del documento al conseguir diferenciar las ideas que configuran el discurso. Por el contrario es durante el comentario propiamente cuando abordamos la habilidad de análisis al rastrear los motivos que inducen a la redacción del texto y evaluar la veracidad de los razonamientos así expuestos. La inferencia la encontramos en la valoración del texto pues es allí donde podemos identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las

consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación que aparecen en el texto. Puesto que los comentarios suelen ser escritos, la necesidad de presentar nuestro ejercicio de una forma clara, coherente y precisa fomenta la habilidad cognitiva de la explicación. Finalmente, el comentario en su conjunto permite valorar las actividades cognitivas propias, el modo en el que hemos realizado nuestro trabajo y cuestionar, confirmar, validar o corregir los resultados propios, abriendo la puerta hacia otra de las competencias básicas pretendidas por el sistema educativo: aprender a aprender. En el deseo de la sociedad contemporánea de fomentar una ciudadanía autónoma, la habilidad de continuar aprendiendo por sí mismo gracias a la adquisición de estrategias se muestra clave en los objetivos del sistema educativo. El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación como hemos visto. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico permite rectificar. Incidir en ejercicios como el comentario de texto supone no sólo conseguir profundizar en los contenidos propios de historia sino asimilar procesos y habilidades junto con los contenidos conceptuales tradicionales. La enseñanza directa de estas habilidades de pensamiento genera conocimientos y ayuda a profundizar cada vez más en el aprendizaje. El pensamiento crítico y las habilidades cognitivas que en él se generan facilitan la clarificación y la comprensión de la información, aumentando la precisión en la recogida de la misma (Hervás y Miralles, 2006). Por tanto, el comentario de texto puede convertirse en un medio de conocimiento y, desde luego, en un magnífico recurso didáctico al servicio del aprendizaje y de la mejor comprensión de la cultura. Los contenidos solamente memorizados se olvidan o pueden quedar desfasados mientras que el dominio de los instrumentos para transformar la información en conocimiento son la base de nuestra capacidad cognitiva y elemento necesario para la adaptación a una sociedad cambiante (Tribó, 2005).

A pesar de las virtudes expuestas, los comentarios de texto cada vez son menos usados en la práctica docente. Si bien contamos con fuentes documentales de cualquier período histórico, sólo se usan los comentarios de texto, si atendemos al análisis de las pruebas de acceso a la Universidad, a partir del estudio del siglo XIX, ya que las directrices de la coordinación de las universidades para las pruebas de acceso instruye a los centros sobre el modelo de examen que se debe realizar, dejando los cuestionarios para períodos anteriores a la historia contemporánea y la posibilidad de realizar comentarios de textos para esta última etapa. La práctica del comentario de texto se está viendo condenada al descuido por unos currículos que a pesar de los principios que recogen siguen presentando una gran carga conceptual tradicional que constriñe la capacidad de acción de los docentes en cuanto al uso de metodologías; así como por unas pruebas de acceso a la Universidad que

condicionan la práctica docente en Bachillerato y que dejan la puerta abierta a eludir la utilización de los comentarios por el tiempo de dedicación que implican. Su uso podría interferir en la impartición de la enorme carga conceptual que exigen para sus pruebas, sacrificando, en cierta manera, los valores de la educación que se pregonan.

Por esta razón, proponemos una aproximación hacia un comentario de texto adaptado según niveles educativos, que tenga en cuenta los conocimientos de los alumnos y sus avances cognitivos, partiendo de los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con el análisis de textos guiados en los que el proceso mediador del profesor sea continuo. A partir de 4º curso, los comentarios dejarían al alumno una mayor autonomía, tratando de conectar ciertos contenidos textuales con material audiovisual y multimedia complementario, porque la imagen, ya en el siglo XX, debe ser un elemento ilustrador y, a su vez, complementario de los textos. En Bachillerato, trataríamos de profundizar en un análisis y comentario más profundo, pausado y reflexivo, que fomentase el hábito de la lectura, porque el docente no sólo debe hacer un uso didáctico de los medios, sino promover en su alfabetización. Por ello, nuestro propósito es llevar fuentes bibliográficas al aula, leer pasajes, relatos, citas, etc., de esta forma el alumno verá que el profesor no usa exclusivamente aplicaciones informáticas, se basa en los libros como fuente básica del saber y de su método.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreiro Rodríguez, H. (1997) Una reflexión «desde dentro» sobre el comentario de textos en Historia de la Educación. A. Viñao Frago y N.A. de Gabriel Fernández (coords.) *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*, Barcelona, Editorial Ronsel, pp. 241-257.
- Eco, U. (2004) Discurso Alexandrino. *El Malpensante.com*. Edición 52, febrero-marzo 2004. Fecha de consulta abril de 2010.  
[http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display\\_contenido&id=1224](http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1224)
- Facione, P.A. (2007) Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*. The Californian Academic Press. Disponible en EDUTEKA. Fecha de descarga, abril 2010. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Glaser, E.M. (1985) Critical Thinking. Educating for responsible citizenship in a Democracy. *National Forum*, 65, pp. 24-27.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2004) Nuevas formas de enseñar a pensar: el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, pp. 89-99.

- Hervás, R. y Miralles, P. (2006) La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la Historia. *Educación en el 2000*, pp. 34-40.
- Paul, R. y Elder, L. (2006) Lectura crítica. web EDUTEKA. Extracto del libro de los autores *How to read a paragraph. The Art of close Reading*, Foundation for Critical Thinking. Fecha de descarga abril 2010 <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- Tribó, G. (2005) *Enseñar a pensar históricamente*, Barcelona, ICE-UAB.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.



# Sobre el uso de la historia en el aprendizaje de las ciencias

David Parra Monserrat / Cristina Sendra Mocholí

*Universitat de València*

[david.parra@uv.es](mailto:david.parra@uv.es) / [cristina.sendra@uv.es](mailto:cristina.sendra@uv.es)

## Resumen

Con frecuencia, los libros de texto que tratan cuestiones referentes a las distintas ciencias de la naturaleza hacen un uso de la historia poco acorde con las corrientes historiográficas actuales. En general, ofrecen una historia heroica, apologetica, que muestra a las grandes figuras científicas del pasado como seres extraordinarios, como genios aislados del resto de la sociedad. Los grandes logros científicos son casi siempre europeos o, en el mejor de los casos, «occidentales», por lo que se contribuye a reforzar el etnocentrismo. Se trata, además, en muchos casos, de una historia positivista, lineal y claramente determinista, que favorece una imagen de la ciencia dogmática, definitiva y «verdadera».

Pese a todo esto, la historia puede y debe ser un recurso educativo excelente para el aprendizaje de las ciencias, dado que aporta elementos para la comprensión del conocimiento científico como una construcción humana, integrada en un contexto concreto y en continua revisión. Precisamente de eso quiere dar cuenta esta comunicación.

## Abstract

Natural science textbooks don't often use history in line with current historiographical trends. In general, they offer a heroic history which shows the great scientific figures of the past like extraordinary creatures isolated from the rest of society. Moreover, the great scientific achievements are most of the times European or, at best, «Western», so they reinforce ethnocentrism. This is also, in many cases, a positivist, linear and clearly deterministic history, which promotes a dogmatic, definitive and «real» image of science. History can and must be an excellent educative instrument for learning science, because it provides elements for understanding scientific knowledge as a human building in a specific context having a continuing revision. This work deals about the above mentioned.

## Introducción

Decía el historiador Pierre Vilar que la historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no «científica» por lo menos «razonada» (Vilar, 1980, p. 9). En esta línea, consideramos que pensar históricamente, es decir, dar una dimensión temporal al conocimiento, resulta imprescindible para poder aprenderlo y entenderlo en toda su complejidad.

Los historiadores de la ciencia, asumiendo esta potencialidad de la historia, han hecho uso de ella para comprender mejor el conocimiento científico y evidenciar que éste es una construcción humana, integrada en un contexto sociocultural concreto y en continua elaboración y reelaboración. Los expertos en didáctica han recogido estas contribuciones y han propuesto el uso de la historia para facilitar un aprendizaje de las ciencias, retomando las palabras de Vilar, más razonado y más científico. Ahora bien, ¿se está utilizando la historia para enseñar ciencias? ¿Qué historia recogen los currículos oficiales y reflejan los libros de texto? ¿Cuáles son sus fundamentos epistemológicos e historiográficos?

Para dar algunas respuestas a estas preguntas proponemos un acercamiento a la historia utilizada en los manuales escolares, una de las fuentes más significativas para aproximarse a la enseñanza de cualquier disciplina académica (Valls, 2007). Su estudio nos ayudará a saber hasta qué punto las propuestas de los especialistas en didáctica han sido asumidas dentro del sistema educativo y de qué modo se han materializado. Tras constatar que el uso de la historia es escasísimo en los textos de Conocimiento del Medio de la educación primaria, proponemos solamente el análisis de los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria (ESO), dado que en el cuarto y último curso, las materias de ciencias naturales dejan de tener un carácter obligatorio para todos los estudiantes.

### **Pensar históricamente la ciencia: principales propuestas de la investigación didáctica**

Tal y como evidencian toda una serie de trabajos nacionales e internacionales, la preocupación por pensar históricamente la ciencia ocupa un lugar destacado en la investigación educativa actual. La mayoría de las propuestas que en ellos se recogen considera que el conocimiento del contexto histórico en el que se generaron algunos conceptos científicos básicos, así como el cambio que éstos han podido experimentar a lo largo del tiempo, puede facilitar su aprendizaje. Algunas hacen énfasis en el análisis de los experimentos clave de la historia con el objetivo de mejorar la comprensión de la ciencia y del trabajo científico; otras se centran en las distintas formas de explicar un fenómeno natural atendiendo a criterios socio-culturales y, por tanto, dando a la ciencia la dimensión de construcción humana que le corresponde; también están aquéllas que proponen que cuando las «concepciones alternativas» que muestran los estudiantes sean similares a las ideas que mostraban las personas que se dedicaban a la ciencia en el pasado, se recurra a la historia para mostrar cómo éstas han sido refutadas y abandonadas por la ciencia actual. En lo que todas coinciden es en que estudiar la ciencia con una

dimensión histórica la hace más rica, menos dogmática y, en última instancia, más científica.

En España, desde la didáctica de las ciencias hace mucho tiempo que se está proponiendo una clara incorporación de la historia en las materias científicas de todos los niveles educativos (Gil, 1994). En este sentido, podemos destacar que, más allá de las publicaciones destinadas a los especialistas en investigación educativa, ya no se concibe ningún manual de didáctica de las Ciencias Naturales sin un capítulo dedicado a la conveniencia de usar la historia para enseñar ciencias (Fernández González, 2000, pp. 65-83).

En el ámbito internacional, estas posturas han adquirido especial relevancia durante los últimos años, como demuestra el hecho de que sólo a lo largo de 2009 se hayan dedicado tres números especiales de la revista *Science & Education* a la introducción de la historia de la ciencia en la educación científica. No obstante, hay que señalar que esta cuestión ha preocupado a la didáctica internacional desde mucho antes. Muestra de ello son los numerosos congresos que, especialmente desde los años ochenta, se han centrado en estas cuestiones (Bergmann, 2009, pp. 221-223; Heering & Osewold, 2009, pp. 521-523; Koliopoulos, 2009, pp. 1101-1103)<sup>1</sup>.

Todo este trabajo de investigación se ha visto tímidamente reflejado en los currículos oficiales y, consecuentemente, en los libros de texto derivados de éstos. Sin embargo, como veremos, en muchas ocasiones la historia que en ellos se ofrece no se corresponde con las actuales corrientes historiográficas ni con las propuestas que, desde hace décadas, han puesto sobre la mesa los expertos en didáctica.

## La presencia de la historia en los currículos de Ciencias Naturales

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE) recoge algunas de las propuestas de la investigación didáctica sobre la incorporación de la historia en las materias científicas de secundaria, aunque sólo para cuestiones muy determinadas. Así, en el Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas de la ESO se incluyen aspectos concretos de historia de la ciencia, tales como el paso del geocentrismo al heliocentrismo, la importancia del debate que llevó a establecer la existencia de la presión

1 En este sentido, podemos destacar las conferencias sobre historia de la ciencia y educación científica organizadas periódicamente por el *Deutsches Museum* de Munich junto con diversas universidades alemanas; los nueve congresos internacionales impulsados por el grupo de investigación *International History, Philosophy and Science Teaching* (IHPST) desde el año 1989, centrados en el análisis de la conexión entre historia, filosofía, sociología y didáctica de la ciencia; o los cuatro congresos sobre historia y filosofía de la ciencia en la enseñanza de la ciencia que, desde 2001, viene organizando un activo grupo de investigación de Grecia.



atmosférica contra la creencia en el «horror al vacío», el descubrimiento de la célula, la configuración del modelo atómico-molecular de la materia o la introducción del concepto de elemento químico. Como vemos, las referencias no son muy abundantes y, además, todas corresponden al primer curso de la ESO, exceptuando las dos últimas, procedentes del currículo de Física y Química de tercero. Es interesante señalar también que aunque en los tres cursos se incluye un primer bloque de contenidos comunes dirigido, entre otras cuestiones, a la «familiarización con las características básicas del trabajo científico», en ningún momento se menciona el uso de la historia para facilitar esa familiarización ni se conecta con las escasas referencias que acabamos de citar.

## Usos de la historia en los libros de texto de Ciencias Naturales

Los libros de texto también han recogido algunas de las propuestas de los especialistas en didáctica sobre la incorporación de la dimensión histórica a la hora de tratar los distintos contenidos que integran la materia de Ciencias Naturales. No obstante, esa incorporación, una vez más, ha sido relativamente escasa, como muestra el cuadro que presentamos a continuación:

		Máximo uso (referencias)	Mínimo uso (referencias)	Media (referencias)
<b>1º ESO</b> - Ciencias Naturales		16	10	13,2
<b>2º ESO</b> - Ciencias Naturales		18	2	11
<b>3º ESO</b>	Biología y Geología	15	0	8,5
	Física y Química	25	22	23,5

Si por referencia entendemos cualquier mención, por breve que sea, a la historia de la ciencia, vemos que éstas no abundan en libros que suelen superar las 200 páginas. Si solamente nos centramos en la presencia de apartados específicos de historia con una clara voluntad de pensar la ciencia históricamente, las cifras se reducen de una manera considerable<sup>2</sup>. La primera conclusión que debemos extraer, por tanto, es que la historia de la ciencia aparece en muy contadas ocasiones y, casi siempre, además, para tratar los mismos temas: Copérnico, Galileo y el paso

<sup>2</sup> A pesar de ello, no debemos dejar de señalar que algunos libros sí dedican páginas enteras a estudiar la dimensión histórica del conocimiento científico; a veces, incluso, con apartados fijos en cada tema. Véanse, por ejemplo, los apartados «La ciencia del siglo XXI» que propone la editorial Everest, «Ahir i hui de la ciència» de SM, «Llaços amb la Història de la ciència» de Bruño o «La ciencia a través de la historia» de Anaya, entre otros.

del modelo geocéntrico al heliocéntrico; Robert Hooke, el microscopio y la célula; Linneo y la clasificación de los seres vivos; los distintos calendarios; Torricelli y la presión atmosférica; Dalton y la teoría atómica de la materia; Wegener y la teoría de la deriva continental; Ramón y Cajal y el premio Nobel; Fleming y la penicilina; Jenner y la primera vacuna; Lavoisier y la introducción del elemento químico, etc.

No obstante, más allá de la cuantificación de la presencia de la historia en los libros de texto o de cuáles sean los temas tratados, lo que más nos interesa es hacer un análisis cualitativo de la misma. ¿Qué historia aparece y qué uso se hace de ella?

En primer lugar, la historia se presenta a menudo como una acumulación de contenidos científicos con perfil enciclopedista, una historia basada en la memorización de nombres y de datos, con escasas referencias a la construcción sociocultural del pensamiento científico. En definitiva, un enfoque simplista y poco explicativo, anclado aún en la vieja historiografía historicista de los grandes personajes (científicos en este caso) y los grandes acontecimientos (hallazgos o «descubrimientos»).

Esas grandes figuras aparecen, en la mayoría de los casos, aisladas de su contexto sociocultural y caracterizadas con adjetivos que resaltan su genialidad (perfeccionista, tenaz, capacitado, genial, etc.). Así pues, no es raro que, siempre que se pueda, se destaquen sus currículos profesionales, las altas instituciones de las que han formado parte (*Royal Society*, Academias de Ciencias, universidades, etc.) o sus premios, especialmente el Nobel. Debe llamar nuestra atención, también, que en todos los casos sean hombres, con la única excepción de Marie Curie que, pese a ser mencionada en alguna ocasión, aparece tratada de un modo diferente a sus colegas, como muestra el siguiente ejemplo introducido al hablar de la radiación: «Hasta mediados del siglo XX se ignoraban sus efectos dañinos, y muchos de los científicos implicados en esos descubrimientos, como Madame Curie, murieron como consecuencia del cáncer provocado por su exposición a la radiación durante largos años» (Miguel, C. A.; Costa, A.; Fidalgo, J. A.; Fernández, M. R., 2008, p. 65).

En general, este uso heroico de la historia, más descriptivo que explicativo, parece responder a una finalidad decorativa o anecdótica más que a una clara voluntad de pensar históricamente la ciencia y reflexionar sobre su construcción a lo largo del tiempo.

La historia también se usa en ocasiones para hacer «introducciones» que ofrecen perspectivas diacrónicas de los conocimientos actualmente vigentes (lo que López Piñero denomina historia de los «antecedentes»). El problema es que, habitualmente, ese uso está ligado a la idea positivista de progreso lineal y a planteamientos claramente teleológicos y presentistas que dibujan un proceso que, casi irremediablemente, debía llevarnos hasta la actual «civilización».

Así, la ciencia, como podemos leer en uno de los manuales, «ha creado un modo de vida diferente al de cualquier otra especie: la civilización, que nos ha permitido colonizar toda la Tierra» (Miguel, C. A. & Costa, A., 2007, p. 162). Es esa misma ciencia la que ha hecho posible la creación de «máquinas gigantescas que abren túneles en las montañas, tractores enormes que trabajan en los campos, excavadoras que mueven toneladas de tierra, cohetes que impulsan naves espaciales hacia planetas desconocidos» y, en definitiva, todo un sinfín de cosas que nos permiten afirmar que «la historia de la humanidad es una historia de progreso» (Miguel, C. A.; Costa, A.; Fidalgo, J. A.; Fernández, M. R., 2008, pp. 10, 68). En algunos casos se habla incluso de una sucesión de etapas históricas para concluir que la última (la etapa industrial y tecnológica), pese a haber causado presiones sobre el medio, ha conducido a una mejora de vida en los países desarrollados. La ciencia, pues, es analizada con absoluta benevolencia desde los ojos del presente, sin tener muy en cuenta sus posibles malos usos o la desigualdad en el reparto mundial de sus beneficios.

En conexión con todo esto, debemos destacar también la escasa importancia que muchos manuales otorgan a las aportaciones científicas previas a la contemporaneidad, hasta el punto de afirmar que en determinadas épocas, como la Edad Media, «los científicos no parecían lograr casi nuevos conocimientos» o que «hasta principios del siglo XX cualquier persona que contase con una buena biblioteca [...] podía ponerse al tanto de los conocimientos de la ciencia de su tiempo» por ser ésta «fácil de comprender» y estar basada en «conceptos intuitivos» (Miguel, C. A.; Costa, A.; Fidalgo, J. A.; Fernández, M. R., 2008, p. 77).

De la misma forma que en ocasiones se infravaloran las aportaciones previas a la modernidad, tampoco aparecen referencias a las contribuciones científicas de culturas extraeuropeas. Así, si hace años López Piñero denunciaba que la revolución científica de época moderna solía presentarse como «la segunda fase de una historia en la que la primera sería la *episteme* clásica griega, tras un interludio medieval integrado por los árabes, reducidos a meros transmisores del saber clásico» (López Piñero, Navarro, Portela, 1989, p. 10), los manuales van más allá y se limitan a hablar de un mundo actual científico (asociado a menudo con la civilización occidental) en contraste con unos «tiempos antiguos» precientíficos, basados en el mito y sin una clara ubicación temporal («desde los tiempos más remotos...», «algunos pueblos antiguos creyeron...», «durante muchos años se supuso...», «los sabios de la época lo llamaban...», etc.).

En resumen, una visión de la ciencia bastante etnocéntrica, lineal y cerrada, en la que no suele aparecer la lentitud y sinuosidad propia de la construcción de todo conocimiento ni la visión de ésta como el producto de un largo desarrollo caracterizado tanto por el progreso como por el retroceso.

## Conclusiones

Tras todo lo visto, podemos concluir que aunque los actuales currículos oficiales y libros de texto han incluido la historia en los contenidos de ciencias, ésta, en la mayoría de los casos, se aleja tanto de las actuales tendencias de la historiografía como de las propuestas planteadas desde la investigación educativa. Una historia heroica, descriptiva y decorativa, escasamente social, lineal, teleológica y presentista, no sólo resulta poco útil, sino que, incluso, puede constituir un nuevo obstáculo para el aprendizaje de las ciencias.

Frente a esto, proponemos una historia que evidencie el carácter temporal y humano del conocimiento científico; una historia que persiga una finalidad socioeducativa crítica, que contribuya a la toma de decisiones fundamentadas y reflexivas acerca del desarrollo científico y tecnológico de las sociedades; una historia, en última instancia, que dé instrumentos para examinar, cuestionar y analizar el mundo que nos rodea.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERGMANN, H. von (2009), Designing and Assessing Contextual Approaches to the Teaching of Science and Mathematics: Introduction. *Sci & Educ*, 18, 221-223.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. (2000), Fundamentos históricos. En: F.J. PERALES PALACIOS; P. CAÑAL DE LEÓN (dirs.), *Didáctica de las ciencias experimentales*. Acoty, Editorial Marfil, 65-83.
- GIL, D. (1994), Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 154-164.
- HEERING, P.; OSEWOLD, D. (2009), Editorial. *Sci & Educ*, 18, 521-523.
- KOLIOPOULOS, D.A. (2009), The 4thellenic Conference on the History and Philosophy of Science and Science Teaching «The Cultural Component of Science in Education»: Introduction. *Sci & Educ*, 18, 1101-1103.
- LÓPEZ PIÑERO, J.M.; NAVARRO, V.; PORTELA, E. (1989), *La Revolución científica*. Madrid, Historia 16.
- VALLS, R. (2007), *Historiografía escolar española, siglos XIX-XXI*. Madrid, UNED.
- VILAR, P. (1980), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica.
- Libros de texto citados en la comunicación
- FERNÁNDEZ ESTEBAN, M. A.; MARTÍNEZ DE MURGUÍA, M. J., MINGO ZAPATERO, B., TORRES LOBEJÓN, M. D. (2007), *Ciencias de la Naturaleza* para 1º curso de ESO. Barcelona, Vicens Vives.
- MIGUEL, C. A., COSTA, A., FIDALGO, J. A., FERNÁNDEZ, M. R. (2008), *Ciencias de la Naturaleza* para 2º curso de ESO. León, Everest (Proyecto Neutrón).
- MIGUEL, C. A.; COSTA, A. (2007), *Biología y Geología* para 3º curso de ESO. León, Everest (Proyecto Neutrón).



# Una aproximación a la didáctica de la historia

Pablo Pérez Méndez

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

[pabloinglaterra@hotmail.com](mailto:pabloinglaterra@hotmail.com)

## Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia no sólo supone promover su mero conocimiento por parte del docente, sino también guiar a los estudiantes hacia una postura en la que ellos mismos sean capaces de realizar una interpretación personal y crítica sobre los temas históricos, todo ello tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno, juntamente con sus habilidades y destrezas. El historiador se ve obligado a tratar de hacer comprender el itinerario de la especie humana a través del tiempo, investigando exhaustivamente las huellas del pasado, la información contenida en crónicas, manuscritos, documentos, arquitectura, obras escultóricas, etc., haciendo que estos elementos adquieran vida y significado propios. La didáctica de la historia envuelve el desarrollo de las habilidades del estudiante que debe reflexionar sobre los porqués de los acontecimientos históricos, sobre las causas por las cuales surgen y caen las civilizaciones. Impartir historia significa motivar al alumno a pensar históricamente, a comprender la influencia de la historia en la vida diaria. De esta forma se estimulará su estudio y disfrute.

## Abstract

The process of teaching and learning history means not only promoting its mere knowledge on the part of the teacher, but also guiding the students towards a position in which they are capable of carrying out a personal and critical interpretation on historical subjects themselves, all this taking into account the previous knowledge of the students, together with their abilities and skills. The historian must try to make students understand the itinerary of the human species through time, doing extensive research into the marks of the past, into the information contained in chronicles, manuscripts, documents, architecture, sculptural works, etc., making these elements acquire life and own meaning. The didactics of history involves developing the skills of the student who must reflect on the reasons for historical events, on the reasons why civilizations rise and fall. Teaching history means motivating the pupil to think historically, to understand the influence of history on daily life. This is how its study and enjoyment will be stimulated.

## Conceptos básicos relacionados con la didáctica de la historia

Los conceptos relacionados con la historia como el cambio en el tiempo, el contexto, la causalidad, la contingencia y la complejidad no son ninguna novedad para los historiadores profesionales Sin embargo, su valor es precisamente el de

proporcionar una herramienta muy útil para ayudar a los estudiantes de historia de prácticamente cualquier nivel a aprender a formular y apoyar los argumentos basados en fuentes primarias, así como el de entender y muchas veces cuestionar las interpretaciones históricas relacionadas en las fuentes secundarias.

Respecto al cambio en el tiempo, los estudiantes aceptan que empleamos y nos adaptamos a tecnologías que no estaban disponibles entre nuestros antepasados, que vivimos con leyes diferentes, y que disfrutamos con actividades culturales distintas. Los alumnos también tienen en cuenta que algunos aspectos de la vida siguen siendo los mismos a pesar del transcurrir del tiempo. En Europa se celebran muchas fiestas que ya existían por ejemplo hace trescientos o cuatrocientos años, y con frecuencia se realizan los mismos rituales y se usan las mismas palabras para marcar la importancia de un día. De este modo, y aunque suene contradictorio, la continuidad conforma una parte integral de la idea del cambiar con el tiempo.

Los estudiantes muchas veces consideran fundamental este concepto del cambio con el tiempo. Incluso la gente que reconoce no gustarle la historia puede recordar algunas fechas y explicar que algunas de ellas anteceden o le siguen a otras. En cualquier nivel educativo las líneas temporales pueden cambiar a lo largo del tiempo, así como lo puede hacer el proceso selectivo que lleva a la gente a prestar atención a algunos eventos, ignorando otros. En las clases de historia con frecuencia se les pide a los estudiantes que entrevisten a sus familiares y amigos con el fin de realizar un ejercicio escrito que suele explicar el modo en que la historia de sus familias y amistades se ha cruzado con grandes eventos históricos. Al descubrir la historia de su propia familia, los estudiantes comprueban la forma en que los individuos pueden marcar la diferencia y ven cómo cambian las historias personales junto a los grandes acontecimientos históricos con el paso del tiempo.

Los docentes menudo recurrimos a mapas para mostrar este cambiar con el tiempo. El mismo espacio representado de diferentes maneras tales como el poder político, las estructuras económicas o el cambio de las influencias culturales a menudo pone de relieve las enormes diferencias que provoca el paso del tiempo. Por ejemplo, todos sabemos que las ciudades y la industria han invadido muchas zonas, especialmente naturales. Los estudiantes se sorprenden al ver que algunos lugares se han convertido en auténticos desiertos donde no hay nada y otros apenas han cambiado en absoluto. Este ejercicio involucra a los estudiantes mediante el uso de un material primario no escrito, las fotografías, y exige que los alumnos reconsideren sus expectativas con respecto a cómo se producen los cambios en el tiempo.

Otro concepto básico es el contexto. Una buena interpretación de la historia se basa en su comprensión. Habida cuenta de la fascinación de los jóvenes con las narraciones y su entusiasmo por el juego imaginativo, los alumnos con frecuencia consideran el contexto como el elemento más atractivo del pensamiento históri-



co. A medida que los estudiantes van madurando, van reconociendo que el pasado ya no es sólo un universo lleno de juegos. Al trabajar con fuentes primarias, los alumnos descubren que el pasado tiene más sentido cuando el contexto prepara el escenario, donde los textos, eventos, las vidas individuales, luchas colectivas, todo se desarrolla dentro de un mundo estrechamente entrelazado.

Los historiadores –especialmente los que destacan en el arte de contar historias– con frecuencia se basan, y en gran medida dependen, del contexto. Para resolver, por ejemplo, un asesinato o un magnicidio dentro de la historia, los estudiantes deben comprender el tiempo y lugar en que se produjo. Este ejercicio no sólo despierta el interés de los estudiantes, sino que también perfecciona la capacidad de los alumnos de describir el pasado e identificar los elementos distintivos de diferentes épocas.

Los historiadores utilizan el contexto, el cambio en el tiempo y la causalidad para formar argumentos en torno al cambio pasado. Mientras que los científicos pueden diseñar experimentos para probar teorías y datos de rendimiento, los historiadores no pueden alterar las condiciones del pasado para producir nueva información. Más bien, deben basar sus argumentos en la interpretación de fuentes primarias parciales que frecuentemente ofrecen múltiples explicaciones para un solo evento. Por ejemplo, muchos historiadores siguen sin estar de acuerdo respecto a las causas reales de la Primera Guerra Mundial y no se logra llegar a un consenso. Tales problemas provocan cierta incertidumbre entre algunos estudiantes, sin embargo las clases de historia alcanzan su máximo dinamismo cuando los profesores animan a los alumnos a evaluar las contribuciones de múltiples factores en la conformación de los acontecimientos pasados, así como a formular teorías que defiendan la primacía de algunas de las causas sobre las demás. Las actividades del aula de historia como los debates o los juegos de roles son ideales para este fin. Con ellas se cumple un objetivo central de estudio de la historia: el desarrollo de explicaciones convincentes de los acontecimientos históricos y procesos basados en la interpretación lógica de las pruebas.

La contingencia es otro de los conceptos relacionados con la historia y su didáctica. Argumentar que la historia es contingente es afirmar que todos los resultados históricos dependen de una serie de condiciones previas, y que cada una de estas condiciones previas depende, a su vez, de otras condiciones, y así sucesivamente. La idea central de la contingencia es que el mundo es un lugar perfectamente interconectado: si cambia una condición previa individual, cualquier resultado histórico podría haber sido diferente. La contingencia exige que los estudiantes piensen profundamente en el pasado, el presente y el futuro. En este sentido le ofrece un poderoso correctivo a la teleología, en la que los acontecimientos siguen un curso en línea recta hacia un resultado predeterminado. La contingencia nos

recuerda que los individuos influyen en el curso de los acontecimientos humanos. Afirmar que el pasado es contingente es inculcar a los estudiantes la idea de que el futuro está en juego, y que tienen cierta responsabilidad en la determinación del curso de la historia futura.

La representación de batallas y el recordar nombres y fechas requieren un esfuerzo, pero no necesariamente un rigor analítico. Dar sentido a un mundo desordenado que no podemos conocer directamente, en cambio, es más confuso, pero también más gratificante. Las crónicas destilan intrincados procesos históricos en un mero catálogo, mientras que la nostalgia evoca una época sencilla de oro que nos ahorra la molestia de tener que pensar en el pasado. Nuestra propia necesidad de orden puede oscurecer nuestra comprensión de cómo funcionaban los mundos pasados y nos ciega ante las formas en que los mitos de un pasado color de rosa hacen un trabajo político y cultural en el presente. Deleitándose en la complejidad en vez de rehuir de ella, los historiadores tratan de disipar el poder de la crónica, la nostalgia, y otras trampas que oscurecen nuestra capacidad para comprender el pasado en sus propios términos.

## **La interpretación de las pruebas que nos ofrece el pasado**

Hoy en día los arqueólogos tratan de desarrollar una imagen de toda una sociedad. No sólo realizan un estudio de las élites ricas y poderosas, sino también de la gente de a pie, la gente común. Los ordenadores, los sensores nucleares, y las cámaras de los satélites ayudan a los arqueólogos a identificar y explorar diferentes lugares y artefactos y las técnicas estadísticas les ofrecen nuevas herramientas con las que trabajar. Con todos estos nuevos instrumentos y técnicas científicas es importante recordar que se trata de seres humanos lo que estamos estudiando. Por encima de todo, la arqueología consiste en comprender a los pueblos, culturas y personas del pasado a través de las pruebas que nos dejaron. Si podemos entender sus vidas, podemos profundizar en nuestras propias vidas. Si podemos entender cómo y por qué nuestros antepasados cometieron errores, es posible evitar su repetición.

Encontrar e interpretar pruebas del pasado puede ser una tarea bien difícil. Muchos indicios arqueológicos son fragmentos de cerámica, fragmentos de hueso, líneas y decoloraciones en el suelo, y otros pequeños trozos rotos de cosas que constituyen los restos de un pueblo que vivió cientos o miles de años antes. Nos basamos en el contexto para dar sentido a estas pruebas. El espacio (el lugar en que el objeto ha sido hallado y lo que se asocia con él) y el tiempo (su antigüedad y la profundidad en que se ha localizado en el suelo) tienen un valor inestimable

dentro del concepto del contexto. En realidad muy pocas pruebas sobreviven para ser descubiertas por los arqueólogos. La erosión, el deterioro, el fuego, el clima y los desastres naturales juegan un papel clave en la desaparición o alteración de las pruebas. La gente tiende a destruir los yacimientos con saqueos o guerras, o a ocultar un antiguo emplazamiento con la construcción de una nueva estructura en la parte superior del mismo. De los emplazamientos que han sobrevivido sólo una parte ha sido objeto de estudio. De ellos, solamente algunos yacimientos han sido completamente excavados y examinados.

Los arqueólogos usan diversas técnicas para ayudarles a interpretar las pruebas. A menudo la interpretación supone aprovechar lo que se sabe (de la historia, del comportamiento humano, de los objetos y utensilios, de otras fuentes...) para explicar lo que no se sabe. Una imaginación controlada es útil para dar con las hipótesis que puedan llevar a una investigación adicional, pero también tiene sus peligros. Con el tiempo, los arqueólogos pueden olvidar que estas hipótesis son especulativas, y pueden llegar a considerarlas como hechos establecidos. Por ejemplo, hace veinte años, creíamos que los mayas eran pacíficos. Los arqueólogos habían llegado a esta conclusión basándose en sus conocimientos de la sociedad maya moderna. A su vez, suponían que cualquier sociedad que tenía escritura y matemáticas debía de ser pacífica. Los elementos bélicos hallados en tierra de los mayas se atribuían a invasores toltecas. Hoy en día los arqueólogos ya saben que aquella imagen de mayas pacíficos gobernados por reyes filósofos era falsa. Los mayas nos lo han confirmado a través de sus escrituras y sus yacimientos. Los arqueólogos se han visto obligados a volver a reconsiderar su percepción de los mayas.

Resulta imprescindible recabar toda la información asequible sobre un hecho histórico determinado. La historia como ciencia se basa en que, para analizar un acontecimiento histórico, es necesario obtener fuentes de diversa naturaleza, que se cotejarán con otras fuentes para llegar a una teoría concreta con la que poder trabajar. Esta teoría se verá ratificada con la progresiva aparición de otras evidencias y pruebas que confirmen su veracidad.

## **Un ejemplo práctico para los estudiantes de historia: Mesopotamia**

La historia de la humanidad ha estado marcada por patrones de crecimiento y declive. Algunos declives han sido graduales y han sucedido durante siglos. Otros han sido muy rápidos y se han consumado en el transcurso de pocos años. Las guerras, las sequías, los desastres naturales, las enfermedades, la superpoblación, la perturbación económica, cualquiera de estos acontecimientos, o una combinación de ellos, pueden provocar la caída de una civilización. Las causas internas como las

luchas políticas o el cultivo excesivo se pueden combinar con las causas externas como la guerra o los desastres naturales para provocar una caída. ¿Qué significa esto para las civilizaciones modernas? ¿Qué podemos aprender del pasado?

Mesopotamia era conocida como la tierra entre dos ríos, el Tigris en el norte y el Éufrates, al sur. Las lluvias eran estacionales en esta zona, lo que significa que la tierra se inundaba en invierno y primavera y el agua resultaba bastante escasa durante el resto del año. La actividad agrícola de la región dependía de la irrigación de los dos ríos. En tiempos antiguos los recursos de Mesopotamia eran escasos o inexistentes, lo que estimuló el comercio dentro y fuera de la región. Con el apoyo del comercio lucrativo con sus vecinos, Mesopotamia creció hasta convertirse en un poderoso imperio. A pesar de todo ello, varias ciudades fueron abandonadas al poco tiempo de su asentamiento, cuando estaban en el esplendor de una civilización floreciente. ¿Qué es lo que pudo haber causado la desaparición de estas ciudades?

En Mesopotamia la irrigación era esencial para la producción de cultivos. Junto a factores como la guerra y los cambios en el medio ambiente, los científicos ahora creen que las técnicas de irrigación desempeñaron un papel básico en la desintegración de estas ciudades mesopotámicas. Si el agua de riego se deja estancada en los campos y, por consiguiente, acaba evaporándose, dejará sales minerales. Si se trata de eliminar el agua de riego con más agua, fluirá por el suelo con demasiada rapidez, con lo que la erosión será el siguiente problema. Los científicos creen que la caída de estas ciudades fue en gran medida provocada por la destrucción de los campos a causa de las sales minerales, pues cuando éstas se concentran en los niveles superficiales del suelo resultan muy tóxicas para las plantas. La producción agrícola en Mesopotamia se redujo a una pequeña fracción de lo que había sido. Muchos campos fueron abandonados por ser inutilizables. Las tablillas cuneiformes mesopotámicas nos hablan de daños en las cosechas debido a las sales.

Los estudiantes de historia han de percatarse de que los problemas del pasado pueden perfectamente aparecer hoy día. Los ecos de la historia todavía se escuchan en el presente más inmediato y esto hay que tenerlo en cuenta. Los acontecimientos pasados, por tanto, no se deben visualizar como un «mundo lejano» o «idealista». Algunas zonas de California, Estados Unidos, se enfrentan con problemas similares a los de las ciudades de Mesopotamia. Sus suelos de regadío concentran cada vez más niveles de sal. Sin riego, el rendimiento de sus abundantes cosechas habría sido imposible en estas zonas tan áridas. Los métodos modernos para quitar la sal de los campos no parecen estar dando resultado. Los agricultores han tratado de limpiar las sales del suelo con agua y con su drenaje posterior en el mar, pero de momento esto no ha solucionado el problema y los campos se están envenenando.

## Conclusiones

Los conceptos relacionados con la didáctica de la historia nos ofrecen una herramienta fabulosa para involucrar a los alumnos en el pensamiento histórico en múltiples niveles. Sin embargo, todo ello puede desembocar fácilmente en una simple lista de elementos sin más. Los estudiantes que prefieren la memorización al análisis parecen inclinados a enumerar estos conceptos, sin necesidad de comprenderlos. Se debe puntualizar que estos conceptos se desarrollan y consolidan únicamente con la práctica. Este podría ayudar a los estudiantes a ver el pasado no simplemente como el preludio de nuestro presente, ni como una lista de hechos que se debe memorizar, un elenco de héroes y villanos que animar y abuchear, ni como un itinerario de lugares que recorrer, sino más bien como un ámbito ideal para reflexionar largo y tendido sobre cuestiones importantes.

Para finalizar, y como apunte personal, es necesario destacar que, a pesar de que las grandes civilizaciones siempre acaban cayendo, conservan elementos que sobrevivirán eternamente entre nosotros. Este aspecto es fundamental en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y comprensión de la historia. Estamos permanentemente rodeados de historia dentro de nuestro presente más inmediato. Un ejemplo palpable es una gran civilización como la andalusí, que nos ha dejado un legado impresionante en nuestro país. En plena evocación de su pasado brillante, uno se pregunta: ¿Qué queda de Al-Ándalus? La respuesta a esta cuestión se inunda de un significado poderosísimo: sólo hace falta mirar alrededor y comprobar que la vieja luna sigue en su sitio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arthur, J. & Phillips, R. (1999). *Issues in History Teaching*. Routledge, Reino Unido.
- Bottero, J. (2004). *Mesopotamia. La escritura, la razón y los dioses*. Ediciones Cátedra S. A., Madrid.
- Bourdillon, H. (1993). *Teaching History*. The Open University. Routledge, Reino Unido.
- Hernández Cardona, F. X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó, Barcelona.
- Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past*. The Open University Press, Reino Unido.
- Morris, I. [traducción de Ignacio Alonso Blanco] (2007). *Historia y cultura: la revolución de la arqueología*. Edhasa, Barcelona.
- Salazar Sotelo, J. (1999). *Problemas de aprendizaje y enseñanza de la historia: ¿...y los maestros, qué enseñamos por historia?* Universidad Pedagógica Nacional - Correo del Maestro [Col. Educación, Núm. 10], México.



## Una historia compartida: la enseñanza de la historia en el año de los bicentenarios

Sebastián Plá

*Universidad Nacional Autónoma de México*

[sebastianpla@gmail.com](mailto:sebastianpla@gmail.com)

Actualmente me encuentro realizando, junto con un grupo de colaboradores,<sup>1</sup> un proyecto de didáctica binacional entre México y España. El proyecto se centra en un análisis crítico de las fiestas de los bicentenarios, con estudiantes entre los quince y los diecisiete años (secundaria y bachillerato) del Colegio Madrid de la Ciudad de México y del Colegio Estudio de la ciudad de Madrid. Sin embargo, por diversas causas los avances han sido más lentos de lo pensado. La disparidad de los calendarios escolares y la formación docente en nuevas tecnologías, específicamente en el uso de la plataforma Moodle, me impidieron presentar en este escrito conclusiones definitivas. En cambio, retomando el tema del congreso: pensar históricamente en la globalización, creo pertinente desarrollar algunos aspectos teóricos que han enmarcado la investigación denominada «Una historia compartida» y narrar su estructura didáctica.

A pesar de ser en la primera parte un texto teórico, está redactado con la intención de difundir un pensamiento complejo, por lo que se ha evitado abusar de las referencias de autores y se eludieron términos demasiado especializados. A continuación, se define pensar históricamente y se analiza someramente el concepto de globalización en aquellos aspectos que se vinculan con el proyecto didáctico. Al finalizar, se explica brevemente la estructura didáctica que se está aplicando actualmente. Las preguntas que guían el texto son: ¿Qué es pensar históricamente dentro de la escuela en la era de la globalización? y ¿Cómo desarrollar una secuencia didáctica para su aprendizaje?

### I

Las sociedades han encontrado en las conmemoraciones formas colectivas de recordarse como parte de un todo o como aquello que, por lo menos simbólicamente, los une como comunidad. A través de la creación de mitos, de la repetición constante de ritos y de la construcción de lugares de la memoria como los llamó Pierre Nora, se va constituyendo históricamente aquello que podemos llamar aquí,

---

1 Colegio Madrid: Ernesto Rico, Natzín García, Amapola Sánchez, Karla Amozorrutia, Francisco Orozcoy Ana Méndez. Colegio Estudio: Miguel Vázquez de Castro, Gonzalo Pérez y Juan Laborda.



siguiendo a Maurice Halbsbach, memoria colectiva. Las discusiones teóricas sobre estos conceptos son amplias y no tiene sentido traerlas aquí, por lo que conviene únicamente partir de la idea genérica de que las agrupaciones humanas que han vivido experiencias históricas traumáticas o no las recrean, las inventan, las reinterpretan y las olvidan. Las fiestas del bicentenario de las guerras de emancipación de los pueblos americanos del dominio del imperio español se ubican en esta amplia definición de memoria colectiva.

Sin embargo, los bicentenarios tienen la particularidad que van más allá de las fronteras nacionales que acostumbran enmarcar o encerrar las narraciones históricas rectoras en el turismo, la estaturaria, los museos, los medios masivos de comunicación y por supuesto la escuela. Los procesos identitarios individuales y colectivos en estas ceremonias de recreación (o invención) de la memoria abarcan ámbitos internacionales y espacios individuales o de redes sociales sobre los que el estado ha perdido su hegemonía como conformador y legitimador de una forma particular de construir significaciones sobre el pasado. Aquello que desborda lo nacional, tanto hacia afuera como hacia adentro, es decir, la posibilidad de un ciudadano global por un lado y la conciencia clara de la multiplicidad de identidad que cada individuo posee, por otro, son los temas centrales de nuestro trabajo.

La sociedad global y sus ciudadanos globales requieren de una nueva interpretación de la historia o más exactamente, de nuevas maneras de interpretar pasados comunes de manera colectiva. Los historiadores han realizado extraordinarias y novedosas interpretaciones que requieren extenderse, cuestionarse y asimilarse con inevitable adaptación en porciones más amplias de la sociedad. Uno de los problemas de este proceso de reinterpretación, se quejan los historiadores, es la politización del pasado. En cierta medida tienen razón, pero visto desde otro ángulo, simplifican los procesos de invención de la memoria colectiva. Lo que consideran un problema es en realidad una condición del conocimiento histórico de las sociedades, no sólo por que la escritura historiográfica no pueden eludir un dejo de subjetividad política en sus narraciones explicativas, si no por que la historia callejera, fuera de las aulas y los cubículos universitarios, tiene un núcleo político.

Por supuesto los usos políticos de la historia han sido parte integral atrocidades o genocidios que no pueden soslayarse. Ya Alemania y Francia han discutido ampliamente ese tema en la década de los ochenta. España lo hace en este momento y algunos países latinoamericanos se plantean el problema de la historia reciente, en especial las sanguinarias dictaduras que asolaron Sudamérica durante los setenta. Esta historia es la que hay que eliminar de nuestras aulas y evitar que los bicentenarios se conviertan en motivo de enfrentamientos o sustento de causas intolerantes y excluyentes. Por el contrario, el reconocimiento de lo político en el uso público y escolar de la historia abre la posibilidad de encuasarla por rumbos

más solidarios y plurales. Es decir, el problema no es la dimensión política de la historia *per se* si no la posición política que se asuma.

En una sociedad global, en un año donde hay posibilidad de reinterpretación de acontecimientos pasados comunes, la posición política que se sostenga es trascendente. Los bicentenarios pueden o debe interpretarse cómo un proceso histórico de libertad de diversos pueblos contra el dominio imperial español, lo cual es cierto, pero si nos quedamos en esa dimensión narrativa, tan utilizada por las administraciones actuales, excluimos dimensiones políticas, sociales y culturales que enriquecerán a las sociedades contemporáneas. Hay que referirse las características culturales comunes y divergentes, a los usos de la lengua, a las relaciones religiosas, pero también, en un proceso de metacognición social, pensar sobre los usos públicos de la historia, es decir, sobre las interpretaciones de los diferentes grupos sociales. Por ejemplo, las interpretaciones indigenistas, las interpretaciones gubernamentales, las interpretaciones de grupos ultraconservadores o de grupos ultraizquierdistas, pero sobre todo hacia los prejuicios que subyacen en nuestras propias interpretaciones históricas.

Lo global impacta lo individual. Los diferentes miembros de las sociedades contemporáneas iberoamericanas y en especial los jóvenes, están viviendo procesos identitarios novedosos en los que los límites nacionales no se dan basto, aunque no desaparecen. Lo que tenemos son procesos de identidades múltiples: los equipos de fútbol, los lenguajes, la música, las preferencias sexuales, las tribus urbanas, los medios masivos de comunicación y las estructuras familiares interpelan con modelos identitarios que terminan por imbricarse de manera estable o pasajera en las identidades personales. A este fenómeno también se le suma la historia, aunque no como estamos acostumbrados a pensarla en las escuelas, repleta de héroes, fechas y símbolos patrios.

Un factor ineludible en este proceso son las nuevas tecnologías: computadoras, ipods, teléfonos celulares, están construyendo nuevas formas de vivir el tiempo (simultaneidad) y el espacio (desterritorialización) que no pueden ignorarse al pensar los procesos de construcción identitaria múltiples de nuestros jóvenes. La simultaneidad hace que el tiempo histórico se viva en instantes y todo al mismo tiempo. Por su parte, el espacio virtual se constituye en una especie de no lugar en el que no existen las distancias. Pensemos un ejemplo: la lectura y la escritura en Internet y su impacto en la historia que queremos construir actualmente en la enseñanza. Las formas de lectura y escritura se están modificando. Los hipertextos generan procesos de lectura fragmentadas, no lineales, sin dirección fija a la que seguir. La escritura, más allá de la nueva simbología y sus consecuencias en el lenguaje, es breve, inmediata, subjetiva, puntual, editable al instante. Además, tanto lectura como escritura en Internet se ubican en redes de comunicación ho-

rizontales e inmensas (Twitter, Facebook, Tuenti, Wikipedia) que promueven están formando identidades colectivas quizá más democráticas, quizá más personales. Frente a esto, ponemos en la escuela una historia narrativa de largo alcance, objetiva, científica o en el peor de los casos nacionalista, enciclopédica y memorñística.

En este contexto donde las identidades nacionales se desmorona, en el que las identidades individuales se multiplican y en el que se conmemoran o se festejan los bicentenarios ¿qué es pensar históricamente? En estudios anteriores (Plá, 2005) he definido pensar históricamente como «la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en un forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo no es un proceso estructurado [...] hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de estrategias en prácticas específicas» (Plá, 2005; 16).

Esta definición, que implica un vínculo de derivación con el conocimiento historiográfico profesional, que hace referencia al carácter histórico y cultural del mismo y a un contexto específico para su ejercicio, funciona muy bien para los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela, me ha parecido insuficiente si relacionamos el conocimiento histórico escolar con los usos públicos de la historia (Plá, 2008). Pensar históricamente en la sociedad de la globalización implica sumar a lo anterior, la capacidad de entender los usos políticos y públicos de la historia y al posibilidad, a partir del uso de estrategias, de percatarnos de los prejuicios que dubujan nuestras interpretaciones sobre el pasado.

¿Cómo conjuntar todos los aspectos mencionados aquí (usos públicos de la historia, memoria colectiva, sociedad global e identidades múltiples) para repensar acontecimientos históricos tan importantes como las guerras de emancipación latinoamericanas? Una posible respuesta es combinar lo público con lo individual y lo escolar, lo nacional con lo internacional, lo científico con lo subjetivo y representarlo en formatos textuales que ofrecen las nuevas tecnologías.

## II

El Colegio Madrid (México) y Colegio Estudio (España) compartimos una serie de acontecimientos históricos, tradiciones pedagógicas y experiencias didácticas. La Guerra Civil Española marcó a ambas instituciones e incluso dio origen a la primera a través de los exiliados españoles en México, retoman los lineamientos pe-

dagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y llevan a cabo intercambios entre estudiantes adolescentes para discutir temas incluso mucho más polémicos que el bicentenario, como es la conquista de México. Entre ambas instituciones, apoyados por la Fundación Estudio y la Junta de Gobierno del Colegio Madrid, diseñamos un proyecto didáctico que permita una discusión global, histórica y personal de las celebraciones del bicentenario.

Existen antecedentes importantes que promueven historias más amplias que las nacionales. La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 1999) y la Unión Europea en la recomendación 1283 (Council of Europe, 1996) han hecho esfuerzos por vincular las historias regionales en los planes curriculares de los países miembros. Sin embargo, estas iniciativas importantes se mantienen todavía muy concentradas en los sistemas educativos nacionales, por lo que no permiten fácilmente el ingreso de otras estrategias didácticas que promueven identidades múltiples en los adolescentes contemporáneos.

El objetivo primordial del proyecto *Una historia compartida* es avanzar en el desarrollo de una cultura común, global, que partiendo del respeto a las diferentes visiones de los procesos históricos, busque aproximar las interpretaciones y la contrucción de significados sobre el pasado entre los jóvenes y los docentes. Asimismo, promueve la creación de redes escolares internacionales que permitan el desarrollo de interpretaciones libres de las corazas de los currículos nacionales y de las historias rectoras de ambos países. Finalmente, se crean espacios virtuales de enseñanza que permiten sacar los procesos de enseñanza de la historia de sus estructuras tradicionales y acercarla a la realidad cotidiana de nuestros estudiantes.

El proyecto didáctico está compuesto por tres equipos binacionales. Cada equipo tiene estudiantes entre quince y diecisiete años y profesores mexicanos y españoles. Se ha dividido en tres secuencias didácticas: la primera sobre los antecedentes de las guerras de emancipación, la segunda sobre la comprensión de los acontecimientos más relevantes y la tercera sobre las consecuencias no sólo para el siglo XIX y para la actualidad. Otro elemento importante de la estrategia consiste en que los docentes de cada país guíen el estudio de los alumnos de la otra nación, es decir, los maestros españoles con los alumnos mexicanos y los alumnos españoles con los maestros mexicanos.

Las secuencias didácticas tienen apartados en el que se trabajan conocimientos científicos, indispensables para fomentar interpretaciones libres y fundamentadas en nuestro estudiantes. Trabajan con diferentes formatos textuales, como textos narrativos, presentaciones gráficas, imágenes, foros de discusión y creación de textos wikis. Estos últimos (los textos wikis y los foros de discusión) son parte central del proyecto, pues es donde se discuten y se crearán las interpretaciones

colectivas. Aunque en el estado en que se encuentra el proyecto no permite todavía tener claras las conclusiones en relación a la construcción de textos colectivos, tenemos gran esperanza en ellos, pues es una de las formas más comunes de construcción de conocimientos conjuntos en la web 2.0.

Ha sido fundamental para el proyecto el uso de la plataforma gratuita *Moodle*. Apoyados por la Universidad Nacional Autónoma de México, el Colegio Madrid instaló este sistema que permite organizar e impartir cursos en línea. Alojado en el servidor de la institución mexicana, se han creado desde ahí los tres grupos de trabajo. Los equipos docentes entran y formulan las actividades y los estudiantes las realizan de acuerdo a las indicaciones.

### III

La historia que necesita la sociedad global es una historia sin mitos ni ritos, con base científica, pero que de espacio a nuevas interpretaciones generadas por sectores que generalmente no han tenido ese derecho y que por lo tanto lo han hecho de manera subrepticia y perseguida. Los jóvenes son uno de estos grupos, pero por supuesto no son los únicos.

A modo de reflexión final, permítannos contarles una anécdota didáctica, que de una u otra manera arroja luz a lo que pueden ser una de las conclusiones de nuestra investigación. En las visitas mutuas que hicimos los españoles a México y los mexicanos a España para discutir en las aulas de nuestras escuelas el tema de la conquista, en grupos de aquí y de allá en ocasiones parecían apáticos. Jóvenes de catorce años sin querer discutir o participar en clase no parecía raro. Los profesores, ansiosos por calentar el debate, lanzaron provocadoras interpretaciones históricas. Nada, las manos apenas se levantaban y cuando lo hacían era para contrargumentar al profesor, y no a sus compañeros. En el trabajo colegiado posterior nos preguntamos que había pasado. Al principio las respuestas se fueron hacia lo políticamente correcto: los grupos no querían presionar a sus visitantes y ser malos anfitriones. Pero discusiones posteriores nos llevaron a pensar en si los jóvenes actuales no estaban dispuestos a asumir posiciones bélicas, enconadas, llenas de rencores históricos para desarrollar un debate escolar si no creían en ellas. Nos pareció que esa era la repuesta pero todavía nos falta un amplio camino por recorrer para afirmarlo.

## REFERENCIAS

- Council of Europe (1996) Portal electrónico «History Teaching Website», Council of Europe, [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_EN.asp) (fecha de consulta 29 de abril de 2009).
- Organización de Estados Iberoamericanos (1999) *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículum-tipo. Guía para el profesor*, Madrid, OEI.
- Plá, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, México, Plaza y Valdés-Colegio Madrid.
- Plá, S. (2008) «El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia», en Pineda, O. y L. Echavarría (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos, pp. 41-56.







## **La formación del docente de Historia y el campo de influencias que lo condiciona**

Javier Quinteros Cortés

*Universidad de Almería*

[javier.cortes@hotmail.com](mailto:javier.cortes@hotmail.com)

Si el verdadero cambio en la Didáctica de la Historia depende casi exclusivamente del profesorado (PAGÈS, 2007), es fundamental dejar sentado que dicho cambio no puede darse en las aulas en donde los profesores enseñan, sino en las que aprenden y se forman como docentes. La enseñanza de la Historia no debe limitarse a una ligera ilustración sobre el pasado, sino que debe relacionar pasado y presente o al menos dos momentos en el tiempo (CARRETERO, 2005, p. 18), evitando la narración descriptiva (JACOTT & CARRETERO, 2005, pp. 97-98) propia de los medios de divulgación general. El debate que genera un juicio crítico nace de la comparación de los hechos históricos; un suceso aislado, analizado independientemente de las causas que lo han provocado, del medio en el que se manifiesta y de las consecuencias que provoca, no es material susceptible de ser utilizado para la construcción del conocimiento científico y, en consecuencia, de ser procesado para su enseñanza en niveles de ESO y bachillerato. Por lo tanto estas nociones de historias comparadas, gestación del espíritu crítico y capacidad de análisis deben cultivarse en la formación de los enseñantes. La «formación de sentido histórico», de la «conciencia histórica» y de una consecuente «actitud política», que acertadamente resaltan Rodrigo Henríquez y Joan Pagès del modelo anglosajón de enseñanza (HENRÍQUEZ & PAGÈS, 2004, pp. 66-70) –opinión con la que coincido totalmente–, debe primeramente ser una parte sustancial de la formación de los profesores. Sólo alguien con conciencia y sentido históricos, actitud política y juicio crítico pueden inculcar tales valores en los estudiantes de bachillerato; al margen de que son herramientas indispensables para sortear el triángulo de dificultades en el que se encuentra la transformación del conocimiento científico que veremos más adelante. Cabe resaltar que cuando me refiero a actitud política no me refiero a postura

política, el ejercicio político del ser humano es el derecho y el deber de hacer un uso político del lenguaje que lo defina como individuo consciente de su capacidad de acción en sociedad.

## **Genealogía de las influencias**

Partiendo de la base de que «la historia que se programa y enseña en prácticamente todos los países del mundo es el resultado de decisiones políticas de los gobiernos de turno» (PAGÈS, 2007) y de que continuamente los contenidos son alterados debido a influencias ideológicas y políticas (CARRETERO, 2005, pp. 19-22), de que todo referente extraescolar afecta a lo que ocurre entre lo que se enseña y lo que se aprende (VALLS, 2001, p. 38), y de que existen poderes públicos que aún hoy creen que la función de la Historia como Ciencia Social es formar «patriotas» (HERNÁNDEZ, 2002, p. 39), y teniendo como precedente el esquema tripartito de visión social de la historia, función política que los gobernantes pretenden para esta materia, y la tradición y formación de los docentes (PRATS, 2000, p. 76), se torna indispensable analizar, en primer lugar, la posición que ocupa la formación del docente en el campo de influencias que atraviesa el conocimiento a impartir desde que se deciden los contenidos teóricamente hasta que se lleva a la práctica por el alumnado –esto es, esbozar una genealogía de las influencias–, para luego someter a discusión el campo de influencias que condiciona la formación propia del docente.

Dicha genealogía consta de cinco puntos, a saber:

*El Gobierno:* decide el currículo y, por lo tanto, los contenidos a impartir y los objetivos que se esperan de la enseñanza. Cada generación es educada de acuerdo a lo que un determinado Gobierno perfila obtener de la generación siguiente, y en esta decisión influyen los intereses de Política Económica y Política Social propios del partido imperante.

*La confección de manuales:* los contenidos, que sufren una primera transformación del conocimiento científico, son acordes a lo planteado en el punto A.

*La formación del docente:* punto clave ya que aquí coincide lo que el docente debe impartir, su formación pedagógica y la capacidad para llevar a cabo una segunda conversión del conocimiento especializado.

*El contexto social del centro educativo:* las influencias que devienen de la interacción de un alumnado con diferentes orígenes sociales e ideológicos, intereses e inquietudes.

*El contexto social en el que se desenvuelve cada alumno fuera del centro:* la posibilidad que tiene el alumno de ejecutar sus conocimientos, o llevarlos a la práctica, de acuerdo a la capacidad crítica que se le ha inculcado en consonancia con el medio en el que se desenvuelve.

Del presente e inicial esquema –resultado primerizo de un proyecto de tesis doctoral en curso–, destaca visiblemente *la formación del docente* como punto clave para facilitar al alumnado las herramientas necesarias para poder enfrentar críticamente lo que ha aprendido y su aplicación en la sociedad que lo rodea. No se trata pues, de negar o intentar lo imposible: una anulación de este *maremagnum* de influencias –la información mediatizada es un elemento intrínseco a nuestro tiempo–, sino de saber reconocerlas, ponerlas en tela de juicio y aprender incluso de todo conflicto de intereses. Sobre todo cuando éste atiende a un interés desmedido por encasillar nuestros orígenes, predeterminar nuestro presente y futuro a través de nuestro pasado y, por contrapartida, en multitud de ocasiones, justificar el pasado a partir de categorías del pensamiento contemporáneo. Si, como señala Barton, trasladamos nuestra visión del presente al pasado, «transformamos las concepciones actuales de la nacionalidad» (BARTON, 2010, p. 15) Creamos un presente ficticio a fuerza de acudir al pasado con un nocivo ejercicio de alteración histórica.

## Formación y campo de influencias

Enseñar Historia no es sólo enseñar hechos del pasado, sino que implica mostrar el presente debido a las herramientas que se utilizan para mostrar el pasado. Los manuales de hace treinta años no sólo nos muestran lo que se pretendía enseñar en ese momento, sino los valores que se pretendían resaltar en esa época y la conciencia social que se quería inculcar en ese entonces. Como apunta Jesús M<sup>a</sup> López Andrés, durante el franquismo los contenidos en la enseñanza de la Historia se centraban en dos objetivos esenciales: adoctrinar y encauzar una orientación ideológica, y alcanzar un cierto grado de cultura mediante conocimientos seleccionados no «contaminantes» (LÓPEZ ANDRÉS, 2009, p. 307)

Cuando se enseña a ser crítico con el pasado se está enseñando a serlo con nuestro presente, a ser actores consecuentes de nuestro tiempo, y es en ese acto de conciencia cuando empezamos a ser partícipes y ejecutores de nuestra propia Historia.

El pasado no se actualiza si no se compara con los *temas sensibles* de nuestro presente. Estos *temas* –según la terminología de Benoît Falaize–, problemas históricos actuales y candentes, no siempre ocupan el lugar adecuado en la enseñanza, salvo cuando el profesorado les otorga importancia para la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía (FALAIZE, 2010, p. 196), concepto polémico donde los haya en consonancia con los contenidos de Historia y que en lugar de relacionarse tienden a separarse o *a ser separados*.

El transformar el conocimiento especializado en material apto para alumnos de bachillerato es un proceso que se sitúa en un campo triangular de dificultades

que deben aprender a sortear los futuros profesores de Historia ya desde su período formativo. Dichas dificultades han sido tratadas, por separado y de modo independiente, por numerosos especialistas del tema.

### ***El trabajo transpositivo del enseñante***

La primera problemática gira exclusivamente en torno al proceso transformador, siendo los enunciados más representativos el trabajo transpositivo del enseñante, en el que su opinión de los hechos históricos puede diferir en gran medida con la del autor del texto especializado, y el objetivo implícito de que por encima de este enfrentamiento el alumno desarrolle un conjunto de estructuras mentales que le permitan procesar el saber histórico (MATTOZZI, 1999, pp. 34-36); y el trabajo paralelo que implica fomentar en el alumnado las capacidades de interrogar no sólo a la Historia sino también a la realidad social que lo rodea (PAGÈS & GARCÍA, 2008, p.719) y de pensar y desenvolverse históricamente (SOBEJANO, 1999, p. 58)

### ***El desarrollo de la capacidad didáctica***

Sobre lo expuesto se cierne una segunda problemática inherente a la relación que se establece entre el proceso transformador y la capacidad didáctica del profesor, y que la constituyen la opción de algunos enseñantes de simplificar contenidos en detrimento de la práctica de nuevos enfoques didácticos (TUTIAUX-GUILLON, 2006, pp. 21-22), y –en contrapartida– las «simplificaciones salvajes gravemente nocivas» que se llevan a cabo en contra de los contenidos, nada más y nada menos que, en nombre de la Didáctica (MATTOZZI, 1996, p. 6)

### ***El desarrollo de la capacidad investigadora***

Completa este triángulo de dificultades aquéllas propias del conocimiento histórico que se generan cuando se produce el inevitable alejamiento de la especialización hacia la conversión en material comunicable: en primer lugar que el profesorado debe actualizar permanentemente sus conocimientos (PASCHUÁN, 2007, p.18), es decir que no puede perder ni olvidar ese aspecto de investigador que lo lleva a preguntar constantemente; y en segundo lugar, que muchos conceptos históricos que explican una serie de procesos son cambiantes (CARRETERO & LIMÓN, 2005, p. 38) y que a su vez están en consonancia con la corriente historiográfica que ha operado como filtro. Sirva de ejemplo el hecho de que los nuevos héroes de la historia son *víctimas*, y que obtener ese status se constituye como una finalidad en sí misma (FALAIZE, 2010, p. 201)

## Conclusión

En la enseñanza de la Historia, uno de los grandes especialistas en Didáctica de nuestro país dejó claro hace ya algunos años que no sólo el contenido es necesario, sino que «enseñar es comunicar» (PAGÈS, 2004, p. 157) El futuro profesor de Sociales e Historia de secundaria y bachillerato debe atender pues a una doble formación: la que le permitirá adquirir una serie de conocimientos y la que le permitirá comunicarlos. Si bien la segunda es indispensable, y para ello se sirve –o debe servirse– de las herramientas que le provee su formación pedagógica, no es menos cierto que su formación como Historiador –que no como conocedor de la Historia– es absolutamente necesaria.

El presente trabajo ha pretendido poner de manifiesto dos aspectos fundamentales que se deben inculcar a los futuros enseñantes de Historia: la transformación del conocimiento científico en conocimiento apto para jóvenes de bachillerato –y no por ello carente de juicio crítico– y el campo de influencias que se genera entre los contenidos y el método con que se imparten los mismos. Entre ambos enunciados se plantea un maridaje caracterizado por un continuo conflicto de intereses entre dos variables de primer orden: la finalidad intelectual de la enseñanza de la Historia y lo que aspira el Estado de esta enseñanza. Por lo que hay que tener en cuenta desde un principio que lo que aprenden los alumnos, lo que enseñan los profesores y los medios utilizados en esta relación forman parte de un mismo proceso (ARANGUREN, 1997, pp. 82-88)

El pasado se actualiza constantemente. Como adujo Pagès en su momento la historia sólo da explicaciones provisionales (PAGÈS, 1999, p. 188), por lo tanto una de las obligaciones principales del docente es actualizar esas explicaciones. Para ello debe ser consciente del campo de influencias que atraviesa el conocimiento y de la obligación moral que tiene como mediatizador de ese conocimiento, siendo el encargado de transformarlo para impartirlo a un alumnado con una serie de limitaciones, de ponerlo en relación con sus herramientas didácticas y de aceptar el compromiso ineludible de los historiadores de no renunciar a formular interrogantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren Rincón, C. N. (1997). ¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿qué historia enseñar? ¿para qué, cómo y a quién enseñarla? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 81-91.
- Asensio, M., Carretero, M., & Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Asensio, M. Carretero & J. I. Pozo, *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (págs. 103-138). Madrid: Visor.

- Barton, K. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero & P. L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 13-28). Zaragoza: Universidad de Zaragoza – Institución «Fernando el Católico».
- Carretero, M. (2005). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 15-32). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., & Limón, M. (2005). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 33-62). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2005). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 63-82). Buenos Aires: Aique.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. M<sup>a</sup>. Ávila, M<sup>a</sup> P. Rivero & P. L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 187-205). Zaragoza: Universidad de Zaragoza – Institución «Fernando el Católico».
- Fernández Izquierdo, F. (2006). Investigar, escribir y enseñar Historia en la Era de Internet. *Hispania. Revista Española de Historia*, LXVI/222 , 11-30.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera Muñoz, & D. Pérez i Pérez (eds.), *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Henríquez, R., & Pagès Blanch, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7 , 63-84.
- Hernández, X. (2002). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En AAVV, *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (págs. 39-46). Barcelona: Graó.
- Jacott, L., & Carretero, M. (2005). Historia y relato. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 97-116). Buenos Aires: Aique.
- López Andrés, J. M<sup>a</sup> (2009). Contenidos de historia y referentes ideológicos y culturales en la formación de ciudadanos en el período azul del franquismo. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi & I. Mattozzi (cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (págs. 301-308). Bologna: Pàtron Editore.
- Loste, M. A. (2002). El tiempo en la historia: una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria. En AAVV, *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (págs. 117-132). Barcelona: Graó.
- Mattozzi, I. (1996). Alguna precisión sobre la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1 , 1-7.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4 , 27-56.
- Pagès Blanch, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En M. T. García Santa María, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué* (págs. 187-208). Sevilla: Díada.



- Pagès Blanch, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series Filosóficas*, 14, 261-288.
- Pagès Blanch, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómes Hernández, & M. E. Nicolás Marín, *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pagès Blanch, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Digital Escuela de Historia*, Vol. 1/ 6. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm>, consultada en 04/12/2009.
- Pagès Blanch, J. & García Santamaría, T. (2008). La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la Historia. *Congreso Internacional "Imágenes", La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales* (págs. 691-720). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Paschuán Ferreira, A. (2007). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Historia y Geografía*, 20, 9-20.
- Prats Cuevas, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Riesco, S. (2002). ¿Qué Historia reciente enseñar en las aulas de secundaria? *Actas del III Simposio de Historia Actual* (págs. 447-462). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Mª Ávila, B. Borghi & I. Mattozzi (cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (págs. 101-108). Bologna: Pàtron Editore.
- Sobejano, M. J. (1999). Enseñar Historia: luces y sombras. *Boletín Millares Carlo*, 18, 57-70.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Las investigaciones en Didáctica sobre la clase de Historia o de Geografía: balances y reflexiones. En A. E. Gómez Rodríguez, & M. P. Núñez Galiano, *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 19-38). Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Valdeón Baroque, J. (1999). ¿Qué Historia enseñar? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 21, 77-88.
- Valls Montes, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.





# La historia de enfermería en los estudios actuales de grado en la Universidad de Huelva

Diego José Feria Lorenzo / Cristina Ramos Cobano

*Universidad de Huelva*

[diego.feria@denf.uhu.es](mailto:diego.feria@denf.uhu.es) / [cristina.ramos@dhis2.uhu.es](mailto:cristina.ramos@dhis2.uhu.es)

## Resumen

La nueva estructura de las enseñanzas de Grado adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, hace necesario iniciar otras prácticas docentes alejadas de la clase magistral. Con esta comunicación se pretende realizar el primer balance de la puesta en marcha de la experiencia docente de la asignatura de Historia de la Enfermería. La utilización de la plataforma Moodle ha favorecido una comunicación más estrecha con los alumnos. Esta herramienta ha facilitado la divulgación y utilización de documentos y presentaciones de los distintos temas tratados en el aula. Al finalizar la docencia se ha pasado un cuestionario al alumnado para saber la satisfacción de la marcha de la asignatura. La mayoría de ellos habla favorablemente de la utilización de los documentos trabajados en los grupos pequeños, así como de la preparación de los trabajos, pues refuerzan los contenidos de los temas tratados en los grupos grandes, aunque afirman que se han enfrentado a un esfuerzo semanal muy grande.

## Abstract

The new structure of university education, adapted to the European Space of Higher Education, requires engaging in other practices apart from lecture. This communication means to offer the first evaluation of the implementation on teaching experience of the subject of History of Nursing. Using Moodle platform has helped a closer communication with students. This tool has facilitated the popularization and the use of documents and presentations of the various topics we have dealt with in the classroom. Once finished the period of teaching, we passed a questionnaire to the students in order to know the degree of satisfaction about the progress of the subject. Most of them answered positively about the utilization of documents worked in small groups as well as the preparation of the work, as they strengthen the contents of the topics covered in large groups, while claiming to have made weekly a very high effort.

## Introducción

La nueva estructura de las enseñanzas de Grado adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, reguladas en el Real Decreto 1397/2007 de 29 de octubre, hace necesario iniciar nuevas prácticas docentes. El desarrollo de estas nuevas asignaturas incide en la marcha y forma de aplicación de los contenidos, dando

importancia a otras intervenciones encaminadas al refuerzo de los mismos, alejadas de la exclusividad de la clase magistral. Sin restar importancia a este recurso, se hace hincapié en otras actividades como la preparación y exposición de contenidos por parte del alumnado con la tutorización del profesor.

Partiendo de la definición del perfil del profesional que pretende ser el producto que salga de la formación universitaria, se elaboran los Planes de Estudio que están avalados por la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE), como institución autonómica de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ANECA). La instauración de Equipos Docentes por parte del profesorado, así como la construcción de guías de las asignaturas del nuevo currículum forma parte de las exigencias de los nuevos títulos. Concretamente en la asignatura de *Historia, Fundamentos Teóricos y Bases Éticas de la Enfermería*, ya en la experiencia piloto se elaboraron guías de las asignaturas impartidas en la Diplomatura. Este instrumento contiene las competencias, los contenidos y las nuevas técnicas docentes junto a la bibliografía y cronograma de desarrollo de la asignatura.

La evaluación favorece la acción educativa, ya que, gracias a ella, se puede realizar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo efectuar intervenciones en el camino para hacer ajustes en función de los objetivos previos. Además de ser un proceso por el que se evalúa al alumnado, es fundamental que también posibilite y se oriente hacia el aprendizaje del profesorado. Por tanto, es necesario que exista una actitud crítica del docente para reflexionar sobre la práctica, y, lo más importante, que haya una disposición para la mejora de la misma (Santos Guerra, M.A., 1999: 377). Este ejercicio nos va a permitir la redefinición y los posibles ajustes de la guía docente, en función de los resultados obtenidos, para la mejora en próximos cursos. No podemos olvidar, al elaborar la guía, que es imprescindible una enorme correspondencia entre competencias, objetivos y contenidos de la asignatura para que facilite la acción evaluadora (Álvarez Méndez, J. M., 2009: 357 y ss.). En este caso, la evaluación se orienta hacia el descubrimiento de la efectividad del programa de la asignatura, comparándolo con los objetivos propuestos para posibilitar ajustes del mismo en función de los resultados.

Los contenidos se han desarrollado en el primer cuatrimestre de este curso 2009/10. Con esta comunicación se pretende hacer un balance inicial de la puesta en marcha de esta experiencia piloto en el primer curso del nuevo Plan de Estudios. De ahí que, por otro lado, se intente realizar una descripción de la evaluación de la asignatura en función de los medios, la metodología docente utilizada y los datos obtenidos. Además, la divulgación misma se constituye en uno de los objetivos, pues es posible que esta experiencia pueda servir de modelo para otros docentes de la disciplina histórica. La utilización de la guía, el tratamiento cualitativo de

los datos proporcionados por una encuesta de valoración global y de los grupos reducidos –pasada a los alumnos de forma anónima– y los resultados de las notas de los alumnos según el acta de la asignatura, nos servirán para la realización de este trabajo.

## **La asignatura de Historia en el curso 2009/10: metodología educativa**

Esta materia de seis créditos ECTS del Grado de Enfermería se desarrolla durante el primer curso. En nuestro centro tenemos alrededor de 130 alumnos divididos en dos unidades, cada una de ellas fragmentada en cuatro subgrupos debido al coeficiente de experimentabilidad. Para la planificación de los contenidos fue necesario tener en cuenta que el tiempo destinado a la misma constaba de dos clases de hora y media para cada unidad, y una de dos horas para cada grupo pequeño a la semana.

Teniendo en cuenta todas estas premisas, en la programación en este primer año dejamos el desarrollo de los temas a través de clases magistrales, coloquios y discusiones para las horas destinadas a los grupos grandes. Para los pequeños grupos realizamos, en las dos primeras unidades didácticas, la preparación semanal de lecturas que reforzaban los contenidos desarrollados en los grandes. Estas lecturas de artículos, que complementaban los temas teóricos, tenían que exponerlas para el resto de compañeros de su grupo utilizando una herramienta virtual como es el Power Point. Así se aseguraba el adiestramiento en este recurso e incluso la práctica de disertar en público, pues la exposición cambiaba de individuo semanalmente. Para la tercera unidad, se realizó una dramatización sobre la entrevista. Tras la descripción teórica de la técnica, realizaron la actividad por grupos ante el resto de los compañeros. La puesta en común final puso de manifiesto la validez y aplicabilidad práctica del recurso.

La plataforma Moodle ha facilitado el trabajo de la asignatura, pues, como afirma Iker Ros (2008: 1), este software *«permite la gestión de la asignatura, (...), desde colgar los más diversos contenidos multimedia (apuntes, videos, imágenes,...) hasta poder evaluar las diferentes tareas de nuestros alumnos o realizar exámenes online»*. En nuestro caso se subieron las presentaciones (Power Point) de los temas de la materia, los documentos utilizados a lo largo del cuatrimestre en los grupos pequeños, la guía de la asignatura, documentos relativos a estructuración y normativa estilística para la presentación de trabajos –como realizar la citación bibliográfica en humanidades y en clínica (Vancouver), y, por último, uno para la realización de comentarios de texto.

## **Evaluación de la asignatura: resultados**

La asignatura se desarrolló sin complicaciones, aunque para el alumnado al principio resultó muy gravoso por el exceso de trabajo que supuso la preparación y exposición de un artículo semanal en los grupos pequeños, pero conforme avanzábamos y se habituaban a la dinámica metodológica, lo asimilaron sin dificultades. Las respuestas literales de la encuesta de valoración de la asignatura pasada a los alumnos son los siguientes:

Para la primera pregunta, ¿qué es lo que más me ha gustado de la asignatura?, las respuestas del alumnado las hemos estructurado en tres apartados:

El clima creado en la clase, refiriéndose a él positivamente como un ambiente que favorece el diálogo, el trabajo en los grupos pequeños, se fomentaba la comunicación, las relaciones entre compañeros y con el profesor: *«[los profesores] se preocupan por el entendimiento de la materia, haciendo partícipes a todo el alumnado, un trato más directo y cercano con el profesor»; «se pueden preguntar dudas de forma más cómoda en los grupos pequeños»; «conocer al profesor y que él conozca a los alumnos».*

Recursos docentes. Han hecho una buena valoración sobre la realización por el alumnado de power point para las exposiciones de los artículos, pues fomentan la expresión y práctica de la exposición en público, favoreciendo la confianza en esta técnica, los debates de las clases tanto en grupo grande como pequeño: *«las clases han sido amenas, el teatro, salimos de los patrones típicos con los power point y los debates»; «las presentaciones facilitaban la comprensión, ampliaban conocimientos, así como las puntualizaciones del profesor»; «las exposiciones nos han dado confianza a la hora de exponer».*

Referidas a la metodología utilizada. Han valorado positivamente los artículos, las exposiciones de los grupos pequeños, pues refuerzan los contenidos de los grandes, el dinamismo de los primeros, refiriéndose a ellos como amenos, que ayudan a estudiar, a innovar y a utilizar la creatividad al exponer: *«supone una ayuda al estudio y me han resultado amenas, a pesar de que la asignatura de historia es de las que menos me gusta»; «los diálogos, la libertad de expresión, las exposiciones que, aparte de ayudarnos a trabajar los textos nos ayuda a relacionarnos unos con otros, a expresarnos...»; «nos ha ayudado a comprender un poco mejor los temas de historia a partir de las lecturas, por ejemplo con la Reforma»; «el trabajo en grupo y la exposición posterior, dándonos la posibilidad de innovar y utilizar nuestra creatividad a la hora de exponer el trabajo».*

En la segunda pregunta, ¿qué es lo que menos me ha gustado de la asignatura?, las manifestaciones agrupadas en dos sectores son:

Expresan mayoritariamente que el trabajo de los grupos pequeños, la lectura de artículos y exposición a través de power point semanalmente era un trabajo

excesivo, aunque lo consideraban positivo: «*salir a exponer, porque da mucho corte pero al final te acostumbras y te sirve para coger tablas*»; «*la exposición, aunque entiendo que es beneficioso para nosotros*».

Como aspectos negativos, aunque muy minoritarios en las respuestas, podemos destacar los referidos al trabajo en grupo: «*no todos los alumnos trabajan lo mismo*»; «*se pierde demasiado tiempo, es mejor el trabajo individual*». O a los textos: «*textos amplios y difíciles de entender y por lo tanto tenían gran dificultad para trabajarlos*». A las presentaciones: «*los power point nos han quitado mucho tiempo y no todos los textos te sirven para estudiar el tema de teoría*». El identificar la relación de contenidos con la profesión: «*lo de menos es que se trabajen los textos, pues no me queda muy claro dónde los tengo que encajar en la enfermería*».

La tercera pregunta ahondaba en las propuestas de mejora: «*que se dediquen más clases a grupos pequeños para abordar mejor los documentos y hacer más*»; «*prepararnos de cara al examen, con autoevaluaciones*»; «*aumentar los debates en los grupos pequeños*»; «*menor número de trabajos para centrarnos más en estudiar la asignatura, aunque sin prescindir de ellos pues son una ayuda para la comprensión del temario*»; «*trabajar más temario de las clases grandes en grupos pequeños*».

En el cuarto apartado, aunque minoritario, afirman que: «*las clases teóricas me han resultado muy amenas e incluso entretenidas, ayudan mucho al estudio y la comprensión de la asignatura*»; «*los grupos grandes me gustaría que fueran más activos y participativos*».

Los resultados de la evaluación final en acta del alumnado han sido:

TABLA I  
**Calificaciones finales del alumnado**

Calificación	T1		T2	
	Alumnos/65	porcentaje	Alumnos/67	porcentaje
NO PRESENTADO	4	5,97	4	6,153
SUSPENSO	16	23,88	7	10,76
APROBADO	30	44,77	32	49,23
NOTABLE	15	22,38	20	30,76
SOBRESALIENTE	2	2,985	2	3,076
Superación asignatura	47	70,135	54	83,066

FUENTE: Actas de la asignatura Historia, Fundamentos Teóricos y Bases Éticas de la Enfermería.  
Elaboración propia

## Conclusiones

La utilización de la plataforma Moodle favoreció la comunicación más estrecha con los alumnos. Nuevos aspectos como la creación de foros de distintos contenidos de la asignatura se están planificando para el curso próximo. Este tipo de medios virtuales son una buena herramienta que ha facilitado la utilización real de documentos y presentaciones de los distintos temas tratados en el aula. En la encuesta pasada para conocer el grado de satisfacción con la marcha de la asignatura, el alumnado mayoritariamente habla de forma favorable acerca de la utilización de los documentos y de la metodología trabajada. La mayoría contesta que la preparación de estos documentos es positiva porque refuerzan los contenidos de los temas tratados en los grupos grandes, aunque se han enfrentado a un esfuerzo semanal muy grande. Aunque el balance final de la asignatura es positivo a raíz de los datos obtenidos, desde el punto de vista del profesorado la revisión y evaluación de las técnicas y contenidos utilizados es un proceso importantísimo para ajustar y delimitar la materia para el próximo curso. Se disminuirán y espaciarán las Actividades Académicas Dirigidas, dando y buscando otras de carácter todavía más práctico, e incluso elaborando algunas para los grupos grandes, que sustituyan algunas de las clases magistrales.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2009): «La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo», en *Revista de Educación* 350. Puesto en línea en 2009. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_15.pdf). Consultado en abril de 2010, pp. 351-374.
- ROS MARTÍNEZ DE LAHIDALGA, Iker (2008): «Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar». *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica* 2, p. 1-12. [http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf). Consultado en abril de 2010
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1999): «20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española», *IX Congreso de Formación del Profesorado*, Cáceres 1999, Asociación universitaria de Formación del Profesorado. [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_met\\_eva/paradojas\\_evaluacion.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf). Consultado en abril de 2010.



# Una experiencia didáctica de excelencia: el proyecto *Olimpiada de Ciencias Sociales*

Albert Riera i Pairó  
*Universitat de Girona*  
[albert.rierapairo@udg.edu](mailto:albert.rierapairo@udg.edu)

## Resumen

El proyecto es una experiencia didáctica de excelencia educativa para la etapa de educación secundaria obligatoria. El proyecto consiste, básicamente, en presentar a los alumnos el estudio de la materia de Ciencias sociales en formato concurso. El planteamiento principal es trabajar las competencias, los contenidos y la capacidad de autonomía, cooperación grupal y esfuerzo individual y colectivo; y hacerlo todo ello en el marco de un objetivo principal que es lograr de esos alumnos una capacitación educativa que tenga como referente la excelencia.

## Abstract

The project is a didactic experience of educative excellence for the Secondary Education. The project consists in, basically, presenting the social sciences curricula to the students as a contest. The base is working on competences, contents and autonomy capacity, group cooperation and collective and individual effort, everything under the main objective of letting the students achieve an educative capacity maintaining excellence as a benchmark.

El proyecto *Olimpiada de Ciencias Sociales* es un recurso didáctico de excelencia educativa en la etapa de la educación secundaria obligatoria que consiste, básicamente, en presentar a los alumnos el estudio de la materia de Geografía e Historia del primer ciclo de la ESO en formato concurso.

## 1 Justificación y objetivos

Nos planteamos el recurso con el objetivo principal de lograr que los alumnos adquieran una capacitación educativa que tenga como referente la excelencia, en el contexto de un centro educativo situado en un barrio periférico de la ciudad de Girona (Catalunya). El instituto *Carles Rahola* de Girona es un centro público

de educación, que imparte enseñanzas de la etapa secundaria obligatoria (ESO, tres líneas) y postobligatoria (Bachillerato, 2 líneas).

El centro se encuentra ubicado en la zona norte de la ciudad, en el barrio de *Taialà*, que cuenta con una población que se configura a partir de la siguiente composición social: el núcleo central del barrio (Hermanos Sábat) fue creado *ex novo* a finales de los años cincuenta a partir de la inmigración obrera procedente, principalmente, de Andalucía y Extremadura; una zona de crecimiento posterior que tuvo lugar en los años ochenta y noventa a partir de la promoción social que experimentaron esas primeras generaciones y que se quedaron en el barrio; un nuevo sector de crecimiento con una zona de nueva urbanización (Fontajau-Domeny), creada con el boom inmobiliario que tuvo lugar en la primera década de este siglo, y que transformó notablemente la configuración del barrio con la llegada de familias jóvenes de clase media que se establecían en una zona con precios de viviendas más asequibles que en el centro de la ciudad. Cabe señalar que el barrio ha contado también con la llegada de sucesivos oleajes de inmigración procedentes del Magrib, África subsahariana, Latinoamérica y Este de Europa, principalmente en este orden.

Así pues, en el contexto de un barrio de composición muy heterogénea, consideramos que era fundamental conseguir la cohesión de unos alumnos que, por procedencia social y familiar, difieren fundamentalmente en lo que se refiere a contenidos educativos y atención familiar y contexto social. Es evidente que este trabajo se realiza fundamentalmente en el aula y a través de los recursos educativos ordinarios y complementarios (Unidad de soporte a la educación especial, aula de acogida, aula taller...). Pero nosotros no renunciábamos a trabajar la excelencia del alumno dando continuidad al trabajo efectuado en el aula trasladando este trabajo más allá del aula. Queríamos conseguir más de los alumnos y por eso nos planteamos un formato original que tuviera como ideas-fuerza los elementos que, a nuestro entender, son básicos para lograr esa excelencia que buscábamos: motivación, esfuerzo, competición y cooperativismo. Todo ello para trabajar las competencias y los contenidos establecidos en el currículum, en un formato distinto y complementario del grupo-clase, que constituye la organización ordinaria de las actividades lectivas.

Se trataba de aprender desde la autoregulación de los propios alumnos constituidos en grupo cooperativo. Y hacerlo prestando atención a las competencias que el currículum prescribe como integrantes del proceso del aprendizaje de las Ciencias sociales en esta etapa: comunicativas, metodológicas y personales.

Por lo que se refiere a las competencias comunicativas:

- Decodificar y utilizar diferentes tipos de lenguajes (icónicos, simbólicos, cartográficos, audiovisuales, informáticos...) para comprender e interpretar la realidad.

- Utilizar adecuadamente el vocabulario propio de las Ciencias sociales para la construcción de un discurso científico, preciso y riguroso.

Por lo que se refiere a las competencias metodológicas:

- Buscar, obtener, seleccionar, organizar e interpretar la información a partir de fuentes diversas (directas e indirectas, escritas, gráficas, audiovisuales, y en diferentes soportes, especialmente los relacionados con las TIC).
- Utilizar los números y el cálculo (la proporcionalidad, los porcentajes, las tasas, los índices...), aplicados a la cronología y al análisis de fenómenos.
- Utilizar técnicas de representación geométrica para describir, razonar y proyectar formas de los objetos y los espacios.
- Recoger, interpretar y comunicar información de tablas y gráficos.
- Desarrollar estrategias en la resolución de problemas.
- Aplicar estrategias de regulación y auto-regulación para aprender a mejorar.
- Desarrollar la capacidad de previsión y adaptación a los cambios.

Por lo que se refiere a las competencias personales:

- Desarrollar la capacidad de iniciativa y de compromiso personal y de la acción.
- Tomar decisiones a partir de la reflexión y hacer propuestas de mejora.
- Desarrollar estrategias de planificación y ejecución en los compromisos cotidianos.

## **2 Descripción y contexto**

El proyecto se rige por el sistema propio de un concurso tipo «trivial». Se trata de un concurso basado en la cooperación grupal y en la competición para conseguir los resultados que se plantea el propio grupo en equipos de tres alumnos formados libremente de entre los dos cursos indistintamente. De esta manera, también se favorece el mutuo conocimiento e intercambio entre alumnos de cursos distintos en un centro en que se encuentran ubicados en dos plantas diferentes del edificio.

La cooperación grupal es fundamental, a nuestro entender, para trabajar la cohesión de los alumnos tanto a nivel académico como de hábitos de trabajo y de

interés y esfuerzo por obtener unos resultados fijados por los propios alumnos. El hecho que sean los propios alumnos los que constituyan el equipo y que puedan agruparse alumnos de los dos cursos indistintamente y de clases diferentes facilita el contacto y el intercambio de estilos y grados de trabajo que facilitan la cohesión.

Todas las cuestiones planteadas en el concurso se formulan del currículum de la asignatura de Ciencias Sociales de primero y segundo curso de la etapa de educación secundaria obligatoria, prescrito en el Decreto del Parlament de Catalunya 143/2007, de 26 de junio, por el cual se establecen los contenidos de la ESO (DOGC 4915).

El currículum de primer curso prescribe contenidos comunes de las Ciencias sociales y contenidos propiamente de Geografía e Historia, respectivamente. En lo que se refiere a los contenidos comunes se trata, fundamentalmente, de procedimientos y habilidades básicas (representación gráfica del espacio y del tiempo), de conocimiento de las diferentes tipologías de fuentes y de actitudes relacionadas con la protección y difusión del patrimonio natural e histórico como herencia cultural. En lo que se refiere a contenidos de Geografía se centra la atención en el paisaje como resultado de la interacción entre el hombre y el medio (espacio físico, clima y acción antrópica sobre el mismo). Los contenidos de Historia se refieren al conocimiento de las sociedades del pasado desde la Prehistoria hasta la eclosión del Mundo clásico.

El currículum de segundo curso prescribe, también, contenidos comunes y los propios de Geografía e Historia, respectivamente. En lo que se refiere a contenidos comunes se trata de procedimientos y habilidades relacionadas con los métodos geográficos (lectura e interpretación de mapas e imágenes convencionales y digitales, estadística y demografía), históricos (nociones de cambio, continuidad y simultaneidad histórica), y artísticos (reconocimiento de estilos a través de la observación directa e indirecta del contexto cultural). En lo que se refiere a contenidos de Geografía se centra la atención en la ocupación del territorio (población y demografía). Los contenidos de Historia se refieren al conocimiento de las sociedades preindustriales, desde el Feudalismo hasta la plenitud del Antiguo Régimen (Siglo XVII y primera mitad del XVIII).

En el concurso se formulan un total de 45 preguntas, distribuidas en seis bloques tipológicos:

- preguntas de respuesta múltiple (15 preguntas). De baja dificultad para comprobar la adquisición de los contenidos básicos del currículum. Se formulan las preguntas con opción de cuatro respuestas posibles.

10.- El curs d'un riu habitualment té tres parts: curs alt, curs mitjà i curs baix. Amb quin treball es correspon cada part, respectivament?

- a) Transport, erosió i sedimentació
- b) Erosió, sedimentació i transport
- c) Transport, sedimentació i erosió
- d) Erosió, transport i sedimentació



Olimpiada de Socials



10.- S'anomena *pintura romànica*...

- a) a la pintura que es fa a Roma a l'actualitat
- b) a la pintura pròpia de l'Edat Mitjana
- c) a la pintura de l'època dels romans
- d) a la pintura que es fa arremangat per a no embrutar-se: *romànic* volia dir en català antic "arremangar-se"



Olimpiada de Socials



- preguntas de respuesta libre (5 preguntas). De dificultad media por la capacidad de los alumnos de escoger y acertar la respuesta concreta sin ninguna referencia de opciones cerradas.

10.- La humanitat ha tingut sempre la necessitat de comptar el pas del temps i de fer-ho a escala mundial. A causa del moviment de rotació de la Terra, el dia i la nit es van succeint d'est a oest. Saps com s'anomena cada divisió imaginària de 15 graus de la circumferència de l'equador que serveix per a definir l'horari a escala planetària ?



Olimpiada de Socials






- resolución de pasatiempos (5 casos). De dificultad media alta. Se plantean, sobretodo, para comprobar la capacidad de relación y de deducción de los alumnos a través de la formulación de cuestiones como crucigramas, sopa de letras y emparejamientos tanto escritos como visuales.

**3.- PASSATEMPS**

Busca el nom de 6 tipus d'eines paleolítiques:

B	Z	F	A	G	U	L	L	A	P
C	G	I	S	O	U	A	T	E	S
R	A	S	C	A	D	O	R	K	D
I	N	M	U	O	E	F	D	E	E
J	I	V	X	I	O	L	P	A	S
H	V	A	S	R	P	E	T	G	T
F	E	E	A	U	S	T	A	T	R
A	T	D	F	F	C	X	C	C	A
R	O	I	G	T	I	A	U	S	L
R	D	T	L	K	H	R	W	T	M



 **Olimpiada de Socials** 

**19.- PASSATEMPS**

**Parelles**

	PALEOLÍTIC
	FEUDALISME
	LITOSFERA
	PENÍNSULA



 **Olimpiada de Socials** 

- resolución de mensajes (5 preguntas). De dificultad media alta. Se plantean en formato mensaje sms de móvil: un enunciado que tiene que ser completado por el equipo de alumnos para que adquiera su significado completo. Se trabaja principalmente la capacidad de intuición, rapidez y adquisición de conocimientos.

## 2.- SMS

\_l s\_gl\_ V d.c. v\_ d\_s\_p\_r\_x\_r  
l'\_mp\_r\_ R\_m\_ d'\_cc\_d\_nt c\_m \_  
c\_ns\_q\_nc\_\_ d\_l\_s \_nv\_s\_ns  
d\_ls p\_bl\_s g\_rm\_n\_cs.



Olimpiada de Socials



- mapas con errores (10 preguntas). De dificultad alta. Consiste en el visionado de una serie de mapas geográficos e históricos, que los alumnos tienen que resolver. Se presentan mapas con errores y con elementos que faltan o sobran. Se pretende trabajar la lectura, identificación e interpretación de los principales elementos cartográficos y de adquisición de conocimientos.

**5.- En aquest mapa mundi li falta una peça. Quina?**



Olimpiada de Socials



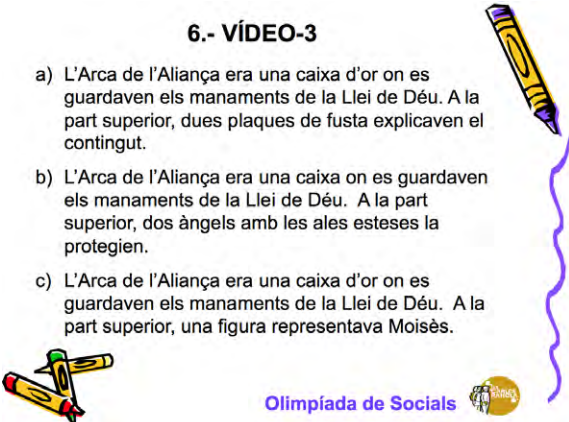

- tracks de cine (5 preguntas). De dificultad alta. Consiste en el visionado de tracks de películas de contenido histórico sobre las cuales los alumnos tienen que resolver una cuestión que se plantea en formato de pregunta



de respuesta múltiple que tiene como hilo conductor la escena que se plantea en el visionado.

**6.- VÍDEO-3**

- a) L'Arca de l'Aliança era una caixa d'or on es guardaven els manaments de la Llei de Déu. A la part superior, dues plaques de fusta explicaven el contingut.
- b) L'Arca de l'Aliança era una caixa on es guardaven els manaments de la Llei de Déu. A la part superior, dos àngels amb les ales esteses la protegien.
- c) L'Arca de l'Aliança era una caixa d'or on es guardaven els manaments de la Llei de Déu. A la part superior, una figura representava Moisès.

 **Olimpiada de Socials** 

Todas las preguntas tienen que resolverse con límite de tiempo con lo que se pretende incorporar la habilidad de la destreza y la rapidez en la resolución de problemas. No se admiten las resoluciones parciales. Cada respuesta se puntúa con 1 punto si está resuelta en su totalidad o con 0 puntos si no está resuelta, resuelta en parte o mal resuelta.

Todas las cuestiones referentes a las bases, mecánica y desarrollo de los equipos concursantes se remiten a un Jurado formado por cinco profesores del Seminario de Ciencias sociales del instituto, que organiza el concurso. Este Jurado está encargado, también, de la corrección de todas las pruebas y de la puntuación y proclamación de los equipos.

El concurso consta de tres fases, todas ellas eliminatorias:

- la primera fase consta de un total de 10 preguntas, todas ellas de respuesta múltiple, en la que concursan todos los equipos en varias rondas eliminatorias en función del número de inscritos. Se trata de un nivel de dificultad baja para seleccionar los ocho equipos que deberán pasar a la siguiente fase. El planteamiento de una dificultad baja responde al objetivo de conseguir la participación total de todos los equipos, sea cual sea su nivel de preparación y de competencia. Pasan a la segunda fase los ocho equipos mejor clasificados en una puntuación de máximo 10 puntos. En caso de que se produzca un empate de equipos en cada una de las rondas, se procede a un desempate consistente en la formulación de preguntas de

respuesta libre que los equipos contestan una a una y en función de cuya respuesta se van descartando hasta quedar con el número correspondiente para pasar a la segunda fase.

- la segunda fase consta de un total de 20 cuestiones en que se alternan las preguntas de respuesta múltiple (5), preguntas de respuesta libre (5), mensajes tipo sms (5) y pasatiempos (5). Se trata de un nivel de dificultad media en que los alumnos tienen que demostrar su competencia en diferentes habilidades y técnicas: lectura, observación, destreza, rapidez de respuesta, precisión en el concepto elegido, agilidad mental, rapidez de reflejos y competencia en los contenidos concretos que se plantean.
- la tercera fase consta de un total de quince cuestiones en que se alternan las preguntas mapas con errores (10) y tracks de cine con respuesta múltiple. Se trata de un nivel de dificultad media en que los alumnos tienen que demostrar, sobretodo, su capacidad de observación y de agilidad mental.

El equipo ganador es aquel que consigue superar las tres fases y que en la última queda en primera posición por puntuación total. En el caso que, en finalizar las tres fases, dos o más equipos, de los cuatro finalistas, quedasen empatados en puntuación de esta tercera fase, el Jurado incorpora las puntuaciones obtenidas por los equipos empatados en las dos fases anteriores para resolver el empate.

## **4 Resultados y valoración**

En la edición del curso 2009-2010 han participado en el concurso un total de 23 equipos (69 alumnos) de primero y segundo curso de ESO. Las inscripciones son voluntarias y la participación exige un nivel de preparación que los alumnos tienen que efectuar en horas no lectivas; es por eso que valoramos muy positivamente la respuesta del alumnado teniendo en cuenta que el total de alumnos matriculados este curso en estos dos niveles es de 110. La participación en el concurso representa, en consecuencia, el 62,72 % del total de alumnos, muy destacable en una actividad completamente voluntaria y que basa la preparación del grupo en la dedicación extraescolar.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

**340** PENSAR HISTÓRICAMENTE EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN  
Experiencias y propuestas para la enseñanza de la historia

EQUIPO	FASE1	FASE 2			FASE 3	PUNTUACIÓN	CLASIFICACIÓN
	TOTAL	BLOC1	BLOC2	TOTAL		TOTAL	TOTAL
1	7					7	
2	8	4	6	10		18	
3	6					6	
4	6					6	
5	10	5	8	13		23	
6	5					5	
7	7					7	
8	7					7	
9	4					4	
10	6					6	
11	4					4	
12	8	8	8	16	14	38	2º
13	8	8	9	17	15	40	1º
14	5					5	
15	7	8	9	17	10	34	4º
16	7					7	
17	8	3	6	9		17	
18	5					5	
19	5					5	
20	7	0	5	5		12	
21	8	8	8	16	11	35	3º
22	4					4	
23	4					4	

En la primera fase la puntuación obtenida fue la siguiente:

PUNTUACIÓN	Nº EQUIPOS	%
0-4	4	17,4
5-6	7	30,4
7-8	11	47,9
9-10	1	4,3
TOTAL	23	100

La tabla de resultados nos indica que el 82,6% de los concursantes han obtenido una puntuación de 5 o superior y de éstos, un porcentaje elevado con nota de

notable (47,9%) o sobresaliente (4,3%). Destacar que, de los equipos que obtienen una nota inferior a 5, todos ellos se encuentran en la franja del 4 y que ninguno está en puntuaciones inferiores. Si bien es cierto que se trata de una fase general y con una dificultad baja en la resolución de las cuestiones planteadas, valoramos los resultados como síntoma de la motivación demostrada por los alumnos concursantes y de su respuesta a los objetivos planteados por el concurso en relación a la obtención de un nivel de excelencia.

En la segunda fase la puntuación obtenida fue la siguiente:

PUNTUACIÓN	NOTA	Nº EQUIPOS	%
0-9	0-4	2	25
10-12	5-6	1	12,5
13-16	7-8	3	37,5
17-20	9-10	2	25
TOTAL		8	100

Los datos expresan que dos terceras partes de los grupos de la segunda fase obtuvieron una puntuación (sobre 20) inferior a la mitad y con una nota correspondiente de 5 o superior (75%) y de éstos, un porcentaje elevado con nota de notable (37,5%) o sobresaliente (25%). De los equipos que se encuentran en la franja del suspenso, uno roza el aprobado, con 9 puntos del total de 20 y el otro se queda en la franja interior, con 5 puntos del total de 20.

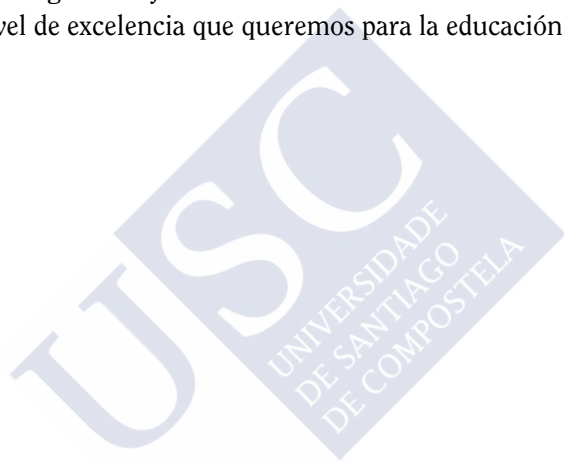
En la tercera fase la puntuación obtenida fue la siguiente:

PUNTUACIÓN	NOTA	Nº EQUIPOS	%
0-7	0-4	0	0
8-10	5-6	1	25
11-13	7-8	1	25
14-15	9-10	2	50
TOTAL		4	100

Los datos de la tercera y última fase son los mejores obtenidos en todo el concurso. La totalidad de los cuatro equipos que disputan la fase definitiva obtienen una puntuación de 5 o superior y, de éstos, una cuarta parte obtienen un notable (25%) y la mitad un sobresaliente (50%), destacando que uno de los equipos, el ganador, acierta la totalidad de las respuestas planteadas en esta fase.

El cuarto clasificado acierta un 75,5% de las respuestas, el tercer clasificado acierta un 77,7% de las respuestas, el segundo un 84,4% y el primer clasificado un 88,8% del total.

La valoración general del proyecto Olimpiada de Ciencias Sociales nos sitúa en la obtención, en un grado más que aceptable, de los objetivos planteados como recurso didáctico de excelencia educativa en la etapa de la educación secundaria obligatoria y en el convencimiento que el trabajo grupal, la competitividad cooperativa y la motivación y el esfuerzo y dedicación del alumnado más allá de la dedicación horaria obligatoria fijada en el currículum son elementos básicos para la obtención del nivel de excelencia que queremos para la educación de nuestro país.



# Identidad, espacio y tiempo: sociogénesis de una propuesta pedagógica

Gabriela Margarita Soria López  
*Universidad Pedagógica Nacional, México*  
[gabysoriaprovisional@gmail.com](mailto:gabysoriaprovisional@gmail.com)

## Resumen

En este documento presento algunos resultados del trabajo de investigación realizado a lo largo de cinco años en la Escuela Activa Paidós encaminado a documentar las formas y los sentidos que adoptan las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales. En este documento se plasman algunos implícitos del proceso de construcción del Proyecto Educativo Paidós (PEP). Implícitos que son explicados tanto en la historia de las estrategias didácticas, como en la formas que revisten las prácticas cotidianas. Implícitos que también explican muchos de los mecanismos y procesos implicados en el desarrollo del pensamiento histórico. Hoy por hoy, el PEP cuenta con diferentes estrategias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales como: elaboración de tiras históricas, mapas, debates, periódicos, historietas, juicios históricos, reglamentos, asambleas, ceremonias cívicas y conferencias infantiles. Todas ellas encaminadas a ofrecer a las niñas y los niños la posibilidad de construir una metodología y conocimiento para pensar históricamente.

## Summary

This paper presents some results of a research carried out during five years in the Escuela Activa Paidós. The aim was to document social sciences teachers practices, as well as their meanings.

This paper embodies some implicit in Paidós' Educational Project (PEP), that are explained in the history of teaching strategies, as in the forms of the everyday practices. Implicit that also explain some of the mechanisms and processes involved in the development of historical thinking.

Today, the PEP has different social sciences teaching strategies such as: time lines, maps, debates, newspapers, cartoons, historical judgments, regulations, assemblies, civic ceremonies and children's conferences.

All these strategies aimed to give girls and boys the opportunity to build a methodology and knowledge to think historically.

Si bien es cierto que la investigación en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales ha avanzado en las últimas dos décadas, tanto a nivel internacional como en México, es poco lo que se sabe sobre lo que se enseña, cómo se enseña y qué se aprende en las condiciones cotidianas del trabajo docente en el aula (Págés, 1997, 1999; Taboada, 2003).

De acuerdo con lo anterior, conviene mencionar algunas características del trabajo cotidiano desarrollado en la Escuela Activa Paidós alrededor de la formación socio-histórica, especialmente en lo relativo a la génesis de sus estrategias cotidianas.

Si bien es cierto que el proyecto educativo que sustenta el trabajo cotidiano en dicha escuela lleva tiempo configurándose, cerca de 40 años, no se contaba con un documento que hiciera explícito las estrategias de trabajo y sus sentidos. Para atender a esta necesidad tres maestros de la escuela, junto con dos investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional, iniciaron la tarea de documentar la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales del Proyecto.

Durante cinco años el equipo se avocó a evidenciar y reconstruir los sentidos formativos de las estrategias didácticas, alumbrados, por supuesto, por diversos referentes teóricos vinculados con el tipo de historia que se pretende enseñar y sobre las maneras en la que los alumnos desarrollan el pensamiento histórico, así como los esquemas y nociones propios de un pensamiento histórico.

## **Contexto de la investigación**

En este documento se presentan algunos resultados del trabajo de investigación realizado a lo largo de cinco años en la Escuela Activa Paidós. El objetivo fundamental del estudio fue explicitar las formas y los sentidos que adoptan las estrategias de enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica, así como sus efectos en el aprendizaje de los alumnos, particularmente en lo que se refiere a la construcción de nociones espacio-temporales.

Para dar marcha a dicho objetivo se optó por un diseño metodológico cualitativo que permitiera incursionar en dos escenarios. Por un lado el aula, para documentar las prácticas e interacciones cotidianas en los momentos dedicados a la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica a través de la observación participante, entrevista a profundidad, encuentros casuales, participación en eventos del centro y de los documentos internos generados por la comunidad Paidós. Por otro lado era necesario dar seguimiento al pensamiento infantil a lo largo de todo el proceso de enseñanza, para lo cual se reunieron los trabajos de algunos alumnos. En este documento, por cuestiones de espacio, no se incluyen datos precisos sobre el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, aunque constituyó un referente básico para definir los sentidos que adoptan las estrategias de enseñanza.

Se trabajó con los maestros de tercero y sexto año de primaria, cada cual permitió la entrada a su aula para documentar sus sesiones de trabajo, al igual que para entrevistar y aplicar pruebas a los alumnos lo largo del curso escolar.



Mediante todas estas fuentes fue posible triangular la información derivada de diversas fuentes y con ello reconocer los sentidos de las estrategias de enseñanza.

Conviene agregar que la Escuela Activa Paidós es un centro educativo ubicado en el Distrito Federal (México), con una orientación psicosociogenética, dirigido por la Dra. Tere Garduño. La escuela se constituye en 1972 y cuenta hoy día con tres grupos de preescolar y seis de primaria. Si bien se trata de una escuela privada, está incorporada la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual implica que debe regirse por los programas y directrices oficiales, como cualquier otra escuela pública del país. Paralelo al surgimiento de la Escuela Activa Paidós, se constituye el Instituto de Investigaciones Pedagógicas con la finalidad de responder a la necesidad de generar investigación, difusión, formación y diseño curricular, a partir de la reflexión y formalización de la experiencia docente cotidiana generada en la escuela. Desde esta perspectiva escuela e instituto interactúan permanentemente, la una retroalimenta a la otra.

## **Sociogénesis de una propuesta pedagógica**

Cualquiera que conozca lo que actualmente es el Proyecto Educativo Paidós podría pensar que nace con todo lo que hoy lo conforma: sus prácticas, los estilos docentes o su dinámica cotidiana.

Sin embargo este proyecto se genera a partir de una construcción colectiva que siempre tuvo a las niñas y a los niños como el centro de atención. Sus dudas, propuestas, peticiones, afectos, sentires y producciones cotidianas se convirtieron en el motor de su construcción.

Para comprender la participación de niñas y niños en esta construcción colectiva conviene revisar la siguiente anécdota en la que muestra algunas de las experiencias iniciales que marcaron el rumbo del proyecto y sus estrategias.

### **Cuadro 1**

#### **¡DIBUJAME EL MAR PARA LOS TIBURONES!**

¿De dónde surgió la idea tan propia de Paidós de llenar los patios de mapas?

Pues como muchas cosas en Paidós. ¡De los niños!...

La historia se remonta a nuestro primer edificio, cuando Paidós estaba en una pequeña casa adaptada en la colonia del Valle. Entonces había entre 15 y 20 niños de diferentes edades y todos cursaban preescolar.

Carlos, uno de los alumnos mayores (5 años), era especialmente activo y siempre estaba investigando. Uno de sus rincones favoritos era el de la biblioteca. Ahí estaba Carlos viendo fotografías, dibujos y tratando de entender un poco los letreros de las imágenes.

Un día, encontré una ilustración a dos páginas que mostraba un mapa del mundo que tenía dibujados a los animales de las diferentes regiones. Carlos se emocionó mucho del dibujo y lo empezó a enseñar a todos sus pequeños compañeros.

Todos llegaron conmigo y me preguntaban qué quería decir aquello. Fuimos recorriendo la ilustración y hablamos de los osos polares, de los elefantes, de las víboras, de los tigres y los leones, de los changos y finalmente de los tiburones, ballenas y focas. Después, cada niño empezó a escoger a su animal preferido: Carlos, al león, Claudia a la jirafa, Miriam al elefante y Federico al... ¡tiburón!

Visto el entusiasmo de los niños les propuse jugar a imitar a los animales. Entusiasmados, bajamos todos y Carlos propuso que pintáramos un «dibujo» como el del libro para que cada «animal» se pusiera en su lugar. «Píntame el mar de los tiburones», dijo Federico. Así pues, de la mejor manera que pude les dibujé un mapa gigante donde jugamos el resto del día.

Al día siguiente, los niños llegaron corriendo a buscar su mapa y ¡oh, decepción! Entre las pisadas, el juego y la limpieza, se había desaparecido.

Nuevamente me suplicaron que les pintara el mapa y como siempre, ganaron. Pinté de nuevo el mapa y jugamos a los animales. Poco a poco aprendían nuevos nombres de animales, de lugares donde estos vivían, de montañas y de mares.

Después de dibujar el mapa durante muchos días seguidos, les hice una proposición que enseguida aceptaron: «Pintar el mapa con pintura de aceite, para que no se borrara y poder jugar siempre».

Ellos, muy entusiasmados, estaban dispuestos a cooperar. Cuando acabé de trazar el mapa, los niños cooperaron en la pintura. Hay que aclarar que tuve algunos problemas con los padres, pues mucha ropa quedó llena de pintura y todos los días de la «pintada» pasaba un buen rato despintando manitas, brazos y rodillas. Finalmente el mapa quedó, Federico tenía «un mar para sus tiburones».

A Carlitos, a Federico, a Miriam, a Claudia y a todos los enanos Paidós de 1973 les debemos esa idea tan particular de Paidós. Pintar mapas por todos lados.

Y nos preguntábamos, en 1991, ¿a qué juegan los enanos Paidós en el mapa?...

En el año 2001 tenemos ya muchas respuestas

Reavivar los colores y contornos de los mapas gigantes pintados en el patio de la escuela, realizar juegos y representaciones sobre estos, constituyen algunas de las actividades que caracteriza la enseñanza de la geografía en Paidós.

Para los maestros y las maestras el trazado y pintado de los mapas gigantes ubicados en los patios de la escuela, no sólo significa ponerles color, sino también estudiar contornos, áreas y nombres de los países y continentes, definir las extensiones de océanos, así como de las proyecciones, las escalas y los mensajes que estos conllevan. Trazar y pintar mapas implica, en Paidós, contemplar una serie de actividades previas y posteriores, vinculadas con la percepción y representación de espacio.

**Tere Garduño.** Enero 2001

*¡Dibújame el mar para los tiburones!* no sólo es una bella y conmovedora anécdota. Muestra también el valor de escuchar a los niños para transformar sus intereses y pensamientos en acciones didácticas que les permitirán interiorizar representaciones, reconstruir realidades lejanas y establecer relaciones entre ellas.

A casi 40 años de existencia del Proyecto Educativo Paidós, cada una de las estrategias didácticas incluidas en la propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha originado y constituido para responder a los intereses, necesidades y condiciones cognitivas, afectivas y sociales que expresan tanto niñas y niños, como maestras y maestros, y no a modelos teóricos desvinculados de la cotidianeidad que viven todos estos sujetos. Al respecto Garduño (citado en Garduño y Soria 2001) comenta:

Yo diría que todas las estrategias en Paidós tienen un doble proceso epistémico, el que están siguiendo niños y niñas y el que están siguiendo maestros y maestras. Ninguna estrategia didáctica puede olvidarse de estos dobles caminos.

Las estrategias no son únicas, ni rígidas, ni tienen un método con los pasos uno, dos, tres o cuatro. Se van dinamizando y transformando de acuerdo a las diferentes personas que las utilizan. Es a partir de ahí que hemos ido paulatinamente problematizando estos objetos de conocimiento y buscando estrategias que les permitan, en primer lugar a los maestros, entender en donde está la génesis, por qué la dificultad de entender causa, espacio, tiempo, cronología, cómo otras más, que tienen que ver con las formas de representación. (p.45 )

A la luz de estas reflexiones, la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales cuenta con diferentes estrategias tendientes a ofrecer a las niñas y a los niños acciones y retos reales que les permitan construir representaciones espacio temporales, así como actitudes y valores para la convivencia y la identidad nacional.

En un intento por sintetizar las formas de trabajo que constituyen la columna vertebral del trabajo cotidiano en Paidós, se presenta el siguiente cuadro. En él se muestra las estrategias que fueron documentadas a lo largo del proceso de investigación. Están agrupadas en seis ámbitos de formación, los cuales dan cuenta de la complejidad de la construcción del pensamiento socio-histórico (cuadro 2).

En el cuadro 2 se evidencia cómo los maestros de la escuela Activa Paidós visualizan construcción del pensamiento socio-histórico. Se trata de un proceso complejo, que no sólo incluye el desarrollo de un esquema espacio temporal en donde la causalidad, la cronología y la noción de cambio están presentes. También puede apreciarse la importancia de otros grupos de estrategias como son la formación social para la autonomía, la construcción de la identidad, las actitudes y valores para la convivencia, así como las estrategias para continuar aprendiendo.

Mediante las estrategias mencionadas los maestros no sólo pretenden preparar a niños y niñas para asumir una posición, sino a decidir compartirla con otros o emprender tareas colectivas a fin de cambiar condiciones con las que no están de acuerdo.

**Cuadro 2**  
**Estrategias y sus sentidos**

Construcción del nociones espacio-temporales		Construcción de la representación espacial.	
Estrategias	Propósito	Estrategias	Propósito
Tira histórica	Apoyar el proceso de construcción de la noción de tiempo histórico desde su perspectiva cronológica (cambio, causalidad orden, secuencia, duración) y a la relación espacio-tiempo.	Elaboración de mapas diversos a escalas diferenciadas y juegos geográficos	Educación perceptual y conceptualización de mapas. Conceptualización y uso de iconos. Caracterización y representación del espacio geográfico. Ubicación y localización.
Mapas históricos	Estimular el desarrollo del esquema de espacio y sus relaciones temporales (causalidad espacio-temporal).		
Juicio histórico	Contribuir al proceso de descentración y construcción del esquema de causalidad. Empatía histórica.		
Periódico histórico	Contribuir al proceso de descentración y construcción del esquema de causalidad.		
Historietas históricas	Contribuir al proceso de construcción del esquema de cronología y causalidad (cambio)		
Teatro histórico	Contribuir al desarrollo de la noción de tiempo histórico.		
Formación social para la autonomía.		Construcción de la identidad.	
Estrategias	Propósito	Estrategias	Propósito
Asambleas	Aprender a respetar y aceptar las diferencias. Utilizar los mecanismos institucionalizados para exponer y resolver diferencias.	Ceremonias Cívicas	Construcción de una imagen positiva de sí mismo al reconocer su identidad.
		Fiestas colectivas: Fiesta mexicana, Día de muertos, Navidad, Día del niño y la niña, Día de la madre y día del padre e integración nacional	Construcción de una imagen positiva de sí mismo al reconocer su identidad cultural. Reconocer y valorar las formas culturales que nos caracterizan como mexicanos.
Reglamentos	Iniciar a los educandos en la toma de decisiones colectivas y aprender a respetar dichas decisiones. Conocer y hacer uso de los derechos de niñas, niños, hombres, mujeres y de cualquier ser vivo que integra la comunidad educativa.	Integración Nacional	Representación de la distribución de elementos naturales y culturales en el espacio geográfico.
Comisiones	Iniciar a los educandos en el cuidado y mantenimiento de cada elemento que compone el espacio escolar.		
Actitudes y Valores para la convivencia		Problematicación e investigación	
Estrategias	Propósitos	Estrategias	Propósitos
Durante cualquier actividad que se desarrolle en el espacio escolar (aula, patio, juegos, dirección, salón de maestros, etc.):	Participación democrática en un marco de respecto a las reglas y compromisos. Defensa de los derechos de niñas y niños. Construcción de una imagen positiva de sí mismo al reconocer su identidad cultural y de género.	Conferencias infantiles	Selección y análisis de información en diferentes fuentes Organización y exposición de la información consultada utilizando utilización de diferentes lenguajes como medio de expresión del conocimiento.
	Apertura, respeto y aceptación de las diferencias.	Problematicación durante cualquier actividad	Desarrollar la habilidad de plantear preguntas e hipótesis en torno a una temática. Exponer punto de vista individual

## A manera de síntesis

A lo largo de estos apartados se ha intentado explicitar una práctica educativa orientada a generar la construcción del pensamiento histórico-social. Se trata de una metodología que se inicia de manera muy intuitiva y va progresando en el mismo sentido de la experiencia, la reflexión y la búsqueda de nuevas explicaciones alrededor de la génesis del pensamiento infantil y, especialmente, sobre la manera de llevar a los escolares a construir nociones espacio-temporales que les permitan aprender a «dar su dimensión a la historia, no como un conocimiento adicional, sino como una reflexión permanente al interior del conocimiento y de cómo nos situamos en la sociedad (Gortari 1998:13).

Este recorrido permite reconocer la importancia de explicitar los *cómos* y los *por qué*s de la acción educativa. Explícitos que no siempre están al alcance de los docentes y que pueden ser un punto de partida para recrear la propia práctica y comenzar a innovar desde una perspectiva cada vez más congruente con las finalidades de la formación en las Ciencias Sociales.

Estudios realizados por los alumnos de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México (Palomec, 2005; Castillo, 2006; Chávez, 2007), revelan que los maestros de las escuelas públicas de nuestro país, han comenzado a cambiar las formas de enseñar Historia. Hoy en día integran juegos de simulación, tiras históricas y una variedad de ejercicios impresos como crucigramas, sopa de letras o materiales recortables. Sin embargo aun se tratan de esfuerzos aislados, sin estructura. Son vistos como posibilidades de «reforzar» el conocimiento y no como verdaderas oportunidades para construir a partir de la acción. Lo que al parecer hace falta es hablar más sobre los sentidos de dichas formas de trabajo, de su pertinencia en relación a la formación del pensamiento.

En este sentido la aportación de esta investigación no es la de presentar «nuevas» y variadas estrategias, que deben «aplicarse» de la misma manera, sino en la necesidad de reflexionar alrededor de las nociones sobre el aprendizaje y la historia implícitas en las formas de trabajo en el aula. La posibilidad de innovar no siempre está en la sustitución de prácticas y estrategias «tradicionales, por unas más «novedosas», sino en el cambio de concepciones. El punto de partida para la construcción de nuevas metodologías para la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica puede estar en la explicitación sobre las ideas que los docentes tienen alrededor de éstas; así comenzaron los maestros de la Escuela Activa Paidós.

## REFERENCIAS

- Chávez, Carmen (2007) Los saberes del profesor de secundaria de Historia implicados en el uso y elección de materiales didácticos en la enseñanza de la Historia. Tesis de maestría. Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Flores, Fernando (2006) El problema en el aula en un contexto de cooperativo. Tesis de maestría. Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Garduño, Tere y Soria, G. (2001) Paidós: identidad, espacio y tiempo. Sociogénesis de una propuesta pedagógica. Manuscrito no publicado.
- González, L. (1998, Octubre 13) ¿Qué historia enseñar Cero en Conducta, 46, p. 5-13.
- Hira de Gortari (1998, Octubre 13) El reto de enseñar Historia. Cero en Conducta, 46, p. 13-24.
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagés, Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria (pp. 209-226). Barcelona ICE/Horsí.
- Pagés, J. (1999). El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. En AA.VV.: Aspectos didácticos de las ciencias sociales (p. 241-278). Universidad de Zaragoza.
- Palomec, Josefina (2005) Las prácticas docentes cotidianas y la presencia del actual enfoque en la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Tesis de maestría. Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 6: 19-29.
- Taboada, E (Coord.) (2003) «Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales». En: Díaz Mota (coord.) Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos. TOMO II. Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. Tecnologías de Información y comunicación. Serie La investigación Educativa en México 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

# **Aprender historia en la Escuela Primaria: una experiencia docente en la virtualidad**

Hugo Torres Salazar

*Universidad de Guadalajara. México*

[htorres@cencar.udg.mx](mailto:htorres@cencar.udg.mx)

## **1 Introducción**

El Diplomado «Aprender Historia en la Escuela Primaria», pretende ser un espacio para la reflexión y el surgimiento por parte de los participantes, todos maestros laborando en el nivel primario de educación en México; y para la construcción de propuestas alternativas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, que conduzcan a sus alumnos a través de los ambientes de aprendizaje, a las competencias sociales y ciudadanas. El aprendizaje de la Historia, a través de este Diplomado, busca desarrollar en los participantes habilidades como la comprensión de sucesos y procesos históricos, la interrelación entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo, el manejo de información histórica, así como la adquisición de valores y actitudes relacionados con el respeto y el cuidado del patrimonio cultural. Se pretende que el niño de educación primaria, conciba la historia como una construcción permanente en la que todos somos protagonistas y por lo tanto, participantes responsables y conscientes de su ser social.

El docente de primaria a quien va dirigido este diplomado, requiere reflexionar en los enfoques, los métodos y los materiales y recursos que emplea regularmente en la enseñanza de la historia, a la luz de las nuevas demandas sociales, de la visión integradora del nuevo plan de estudios y de los adelantos tecnológicos, con la intención de innovar en su práctica docente.

Para esto se propone el siguiente Diplomado bajo la siguiente estructura curricular;

Propósito General del Diplomado:

Que el profesor-participante desarrolle las competencias necesarias para diseñar y proponer ambientes que propicien, en sus estudiantes, el desarrollo de



competencias históricas, sociales y ciudadanas a través de aprendizajes significativos, lúdico, contextualizado y crítico de la historia, con base en la revisión, reflexión y rescate de algunas de sus prácticas previas y la incorporación de otras.

Esto se logrará desarrollando los siguientes módulos;

*Modulo 1.- «Análisis de la enseñanza-aprendizaje de la Historia».*

**Objetivo:** Que los participantes reflexionen sobre su práctica educativa, reconociendo sus supuestos, sus ideas sobre la Historia y su enseñanza, y sobre los valores que se aprenden en el conocimiento de la Historia.

**Contenido:** 1.1.- La función docente en el aprendizaje de la historia.-1.2.- Conocimiento y conciencia histórica.- 1.3.- Explicaciones del aprendizaje de lo histórico.- 1.4.- Conceptualización de lo histórico e interdisciplinaridad.- 1.5.- Los valores en la formación histórica

*Módulo 2.- «Aplicación de metodologías para el aprendizaje de la Historia».*

**Objetivo:** Que los participantes apliquen diferentes métodos para el aprendizaje de la Historia, de acuerdo a necesidades específicas de su contexto.

**Contenido:** 2.1.- De la teoría al método.- 2.2.- Una historia ligada a nuestra vida.- 2.3.- Investigar para aprender.- 2.4.- Circunstancias y procesos.- 2.5.- Construcción dialógica del conocimiento histórico

*Módulo 3.- «Aplicación de tecnología y recursos para el aprendizaje de la Historia».*

**Objetivo:** Que los participantes identifiquen y apliquen los diversos ambientes de aprendizaje que pueden utilizarse para promover el aprendizaje de la Historia orientado hacia el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas».

**Contenido:** 3.1.- Diversificación de ambientes, procesos y recursos para aprender historia.- 3.2.- Técnicas de investigación histórica.- 3.3.- Recrear la historia a).-simulaciones b).-teatro escolar c).-juegos.- 3.4.- Aprender Historia en ambientes virtuales 3.4.1.- comunicación educativa, 3.4.2.- acceso a la información y el conocimiento 3.5.- Ambientes y recursos para el aprendizaje.- 3.6.- La evaluación y la diversidad de modos de mantener lo aprendido

La parte final del Diplomado se validará con la presentación de una propuesta pedagógica donde aplique los conocimientos adquiridos en el curso y que sea viable su aplicación en el medio escolar donde se desarrolle como docente. Las instituciones educativas que participaron en el diplomado fueron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sede del Consorcio Red de Educación Superior a Distancia, la Secretaría de Educación Pública en su Subdirección de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, y la Universidad de Guadalajara en su Sistema de Universidad

Virtual. Los destinatarios fueron los profesores de Educación Primaria, Educación Primaria Indígena, y Primaria Multigrado en servicio, en las diferentes entidades del país; siendo su registro a través de la dirección de formación permanente del magisterio. El diplomado se ofreció completamente en línea a través del ingreso a la plataforma METACAMPUS del sistema de educación virtual donde el ingreso se hace a través del registro de cada participante. Esta plataforma está constituida por diversos ingresos tanto para el participante como para los asesores; su contenido es; 1.- Portafolio, para ingresar los trabajos de los participantes y ser evaluados por el asesor, 2.- Foros, se titulan de acuerdo al tema y módulo, y se postulan preguntas que generen discusión y participación teniendo efecto de retroalimentación ya que se incluyen en cada foro, ideas, opiniones y comentarios de los participantes, del asesor y del coordinador; 3.- Participantes, aquí se tienen registrados todos los inscritos al diplomado y por cada participante se tiene información, su perfil personal y profesional, así como su correo electrónico; 4.- Dudas, aquí se reciben las dudas que se presentan durante el transcurso del diplomado, tienen acceso desde luego en primer lugar los estudiantes, los asesores, el coordinador, y el asesor técnico; interviniendo cada uno de ellos de acuerdo a la duda que se plantea; 5.- Administrar, esta actividad sólo la ejecuta el asesor titular –coordinador- para la planeación y seguimiento del diplomado. Su duración es de 120 horas que se distribuyeron en tres módulos cada uno de cuarenta horas, asignando a cada grupo un asesor. Las actividades que los asesores desarrollaron durante el curso del diplomado fueron; al inicio en su página personal conteniendo, una bienvenida y presentación, y la revisión de las actividades en el portafolio, la resolución de dudas, la participación en foros, elaboración de blogs y wiquis, y la evaluación permanente de sus actividades. El proceso de evaluación se inicia desde que el participante envía a la plataforma vía portafolio sus actividades de aprendizaje, desde la preliminar hasta la integradora, en cada una de ellas se registra la simbología adecuada; NE si el producto es «no entregado», SE, si aún no está evaluado, o sea, «sin evaluación»; y finalmente, SP, «sin producto». La escala de calificaciones que se utiliza para registrar en la columna de evaluación, tiene los siguientes valores; E (100), MB (90), B (80), R (70) y NA (0.0), se considera como calificación mínima aprobatoria 70 (R).

## **2. Viñetas de participantes del Diplomado**

### *Participante 1*

#### **La operatividad**

Basándome en la lectura del ensayo «tenia yo un maestro» en la que el autor nos comenta la gran responsabilidad que como docentes tenemos de involucrar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos, les confieso que me motivó de

tal manera en que imaginaba cómo mis alumnos podrían analizar, comprender y aprender utilizando los métodos, recursos y estrategias que se emplean y entonces pensé...¿qué es lo que falta? evaluar mi práctica docente, saber en qué estoy fallando, entonces buscar soluciones y poner en práctica las teorías que me proponen para quitar esas piedritas que están en el camino recordemos que para que exista la operatividad debemos llevar a la práctica los conceptos teóricos. (HCR)

### *Participante 2*

#### **Reflexión**

La lectura «Tenía yo un maestro», hizo que reflexionara sobre la tarea tan importante que tenemos como docentes, personalmente, me gusta mi profesión, sin embargo he de reconocer que algunas veces me abruma, tanto trabajo administrativo, creo que me resta energía para lo verdaderamente importante, me siento atrapada dentro del Sistema Educativo Nacional, donde existen muchas actividades para «elevar la calidad educativa», pero, de verdad ¿cuántas de ellas impactan de manera importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos? (RPC)

### *Participante 3*

#### **¿Qué valores transmites en la enseñanza de la Historia?**

Al recordar nuestro pasado nos hace sentir el momento, nos alegra, llena de nostalgia o nos invade el coraje, el odio o rencor según el tema tratado, siempre que la enseñanza sea placentera, desde un punto de vista crítico y reflexivo. Porque trabajamos con la diversidad humana preparándola para la vida en sociedad, fomentando la paz, inculcando la equidad de género, la democracia, el respeto y la justicia.

#### **¿Qué valores se deben promocionar en la enseñanza de la Historia?**

Tenemos la oportunidad con los niños de contribuir para el fortalecimiento de su identidad como mexicano, respetando sus usos y costumbres, la etnia a la que pertenece y desde luego su lengua materna. Razón por la cual los valores universales como: la igualdad, la justicia, la libertad, la tolerancia, el respeto y la paz; se deben iniciar practicándolos en la escuela, en la casa y en todo momento para lograr la formación de individuos aptos para su desarrollo en sociedad.

#### **¿Para qué se enseña Historia?**

Es necesario formar a los niños en el entendimiento que tenemos un pasado, el cual se debe de reconocer de manera amplia y concienzuda, analizar y reflexionar sobre el mismo y aceptar que somos producto de ello; por lo tanto aprender historia es fortalecer los derechos humanos, es fortalecer nuestra identidad, es ser solidario ante cualquier circunstancia con los que nos rodean, es simplemente ser hombre con conciencia. (FGV)

### *Participante 4*

Considero que la historia es una ciencia social que nos ayuda a comprender el mundo en el cual vivimos. En este sentido, los valores que se promueven a través de ésta son los que nos ayudan a desarrollar una convivencia entre todos los individuos de una sociedad, por ejemplo, el establecimiento de normas, las leyes que se han generado para organizarnos como sociedad y saber que las instituciones

son organismos creados para integrarnos a la sociedad al fomentar los valores y costumbres que se han venido desarrollando desde tiempo atrás. Los valores que la historia debe promover son el desarrollo de un juicio moral que nos permita reflexionar y tomar decisiones sobre lo que acontece en nuestra vida actual; el sentido de pertenencia nuestra patria, el reconocimiento y respeto de nuestro símbolos patrios y de los personajes que hicieron posible que nuestra nación sea lo que es el día de hoy y, los valores que nos hacen ser parte de una sociedad íntegra como son la honradez, el aprecio por la diversidad, el respeto, la tolerancia, el trabajo, la convivencia armónica, entre otros, los cuales se encuentran enmarcados en el Artículo Tercero Constitucional de nuestra Carta Magna.

Así pues, la historia se aprende para conocer nuestro pasado, comprender nuestro presente y modificar el futuro para tener un mejor país y una vida satisfactoria.

En este sentido, como establece Tucídides citado por Primitivo Sánchez Delgado una historia «...que sea útil para juzgar cosas que sucedan en el futuro, sabiendo la verdad sobre las cosas pasadas» (p. 310), por ello la importancia de aprender historia. (VCR).

#### *Participante 5*

##### **Valores en la enseñanza de la Historia**

Considero que los valores que transmito al pretender enseñar Historia, son los mismos que demuestro en las demás asignaturas, ya que considero que el ser humano es uno y si es congruente (uno de los valores a transmitir), en todas sus actividades, en todas sus palabras, en todos sus hechos, manifestará los valores o antivalores que existen en su actuar. Explicitando un poco más: el amor a la vida, el respeto, la empatía, la solidaridad, la tolerancia, el gusto por la diversidad, la honestidad, la valentía, son algunos de los valores que me gustaría que los niños aprehendieran de las clases de Historia. Los valores que considero que se deben promocionar en la enseñanza de la Historia, son los valores universales reconocidos por toda la sociedad, pues independientemente del contexto en que cada persona se desenvuelva, como seres humanos todos participamos de las mismas emociones y sentimientos, mismos que cuidamos y protegemos al vivir dichos valores universales (cívicos y morales) en la convivencia del día a día, y que indudablemente harán que nuestra sociedad sienta las bases de la que será la historia del mañana.

En cuanto a la pregunta de ¿Para qué se aprende Historia? Creo que se aprende o se estudia Historia para reflexionar sobre el hacer humano, evitando, con la reflexión sobre el mismo, los errores del pasado y visualizando a la vez, los avances del futuro. (CAC).

### **3 Conclusiones**

El Diplomado «Aprender historia en la escuela primaria», terminó en su primera generación el mes de julio de 2009; después de cuatro meses de duración. Los alumnos que integraron esta generación fueron 54 maestros de 16 estados de

la República mexicana, y los resultados fueron por demás positivos; 1.- Los participantes construyeron una nueva representación de historia, tanto como objeto de estudio como objeto de enseñanza. 2.- Incorporaron nuevas estrategias didácticas y metodológicas en el conocimiento de la historia como en su enseñanza, 3.- En su planeación como en su práctica docente, promovieron la participación de los alumnos como sujetos activos y constructores de su propio aprendizaje e incorporaron otros actores sociales de la comunidad; padres de familia, familiares, autoridades civiles. 4.- Se modificó el discurso para enseñar, para pensar y para difundir el conocimiento histórico. 5.- Se integró la historia en el Plan de Estudios como una asignatura coherente y correlativa a todas las demás asignaturas. 6.- Los maestros reconocieron que una «nueva forma de enseñar historia» produce nuevas representaciones en los alumnos, llegando a modificar el concepto que tenían se la historia. 7.- Los productos del diplomado tanto en el conocimiento como en los trabajos fueron utilizados por los profesores en su práctica docente y en su vida profesional; conferencias, ensayos, ponencias, ...8.- La acreditación del diplomado no sólo trajo nuevos métodos, nuevas estrategias, sino permitió a los participantes concursar en el ascenso escalafonario de su nivel educativo.

#### **4 Referentes del diplomado**

Programa Sectorial de Educación 2007-2012

Alianza para la Calidad de la Educación

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Secretaría de Educación Pública. México.

# El uso de la imagen en la enseñanza de la Historia de México en el bachillerato y la elaboración de construcciones icónicas para evaluar los aprendizajes

Sergio Valencia Castrejón

*Universidad Nacional Autónoma de México*

[sergio.valencia@cch.unam.mx](mailto:sergio.valencia@cch.unam.mx); [servalcas@hotmail.com](mailto:servalcas@hotmail.com)

## Resumen

Se explora el uso de la imagen en la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en el bachillerato, expresada en el diseño y aplicación de estrategias didácticas en el aula. En esta propuesta didáctica se recupera a la imagen, en sus múltiples expresiones plásticas y materiales, como fuente histórica, con la misma importancia que un documento escrito, por lo que se promueven habilidades para que los alumnos deduzcan información de ellas y puedan elaborar interpretaciones sobre los acontecimientos significativos del periodo estudiado, ya que nos acercan desde la perspectiva representativa a lo que estuvo ahí y puede ser recuperado como elemento para el análisis histórico.

La evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos se hace a partir del análisis de las construcciones icónicas que elaboraron en papel (bidimensionales) y los que hicieron en formato con volumen (tridimensionales), sobre los procesos fundamentales de cada periodo de la materia de Historia de México, en este caso el México prehispánico. El trabajo de construcción icónica no es la elaboración de un simple dibujo ni mera manualidad, sino que implica un proceso cognitivo en el que el alumno construye y plasma referentes simbólicos que sustentan su comprensión y caracterización de un periodo histórico determinado.

## Abstract

We explore the use of images in teaching and learning of the history of Mexico in high school, expressed in the design and implementation of teaching strategies in the classroom. In this didactic image is retrieved in its multiple expressions and plastic materials, as a historical source, with the same weight as a written document, as skills are promoted so that students infer information from them and to develop interpretations significant events of the period studied, as we approach from the perspective representative of what was there and can be recovered as an element of historical analysis.

The evaluation of learning achieved by students is based on an analysis of the iconic building developed in paper (bidimensional) and the format they did in volume (three dimensional), on the fundamental processes of each period of the field of History Mexico, in this case the pre-Hispanic Mexico iconic building work is not only the development of a simple drawing or craft simple, but involves a cognitive process in which the student builds and plasma symbolic references which support their understanding and characterization of a certain historical period.

## **La enseñanza de la Historia de México en el bachillerato universitario**

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene dos subsistemas de bachillerato: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Las siguientes reflexiones tienen que ver con la práctica educativa en esta segunda institución, en particular con la referente a las asignaturas de Historia de México 1 e Historia de México 2, que se imparten en los semestres tercero y cuarto. La primera asignatura cubre una temporalidad que va del México prehispánico a fines del siglo XIX, en tanto que la segunda corresponde propiamente con el siglo XX y lo que va del XXI.

Los contenidos declarativos de ambos programas son enunciados generales de los procesos históricos significativos de cada periodo, que operan como hipótesis de trabajo en el aula más que como tratamiento exhaustivo de los múltiples hechos y acontecimientos de la historia mexicana, por lo que más que adquirir una gran cantidad de información se pretende que el alumno desarrolle habilidades intelectuales con las que se convierta en artífice de su proceso de aprendizaje. En este sentido, la función del docente es habilitar a los alumnos en el manejo de procedimientos con los cuáles sean capaces de obtener, seleccionar, analizar y procesar información, mediante la aplicación de una metodología de trabajo histórico. Se parte de la idea de que las fuentes para obtener información histórica son múltiples y variadas, por lo que no se circunscriben al documento escrito.

## **El uso de la imagen como fuente del conocimiento histórico y su utilización en el aula**

En la segunda mitad del siglo XX, en especial en las tres últimas décadas, la cultura visual se ha vuelto hegemónica, a tal grado que para caracterizar a la sociedad actual se han construido conceptos como el de videosfera o iconosfera para enfatizar el predominio del mundo imaginal en todos los ámbitos de la vida social. Sin embargo, en el plano del conocimiento continúa el predominio del logocentrismo, que postula la primacía del pensamiento en palabras y al lenguaje discursivo, como la vía idónea para el desarrollo del pensamiento abstracto y científico. Ante esta situación se hace necesario contrarrestar esta noción de la imagen como una forma elemental y superficial del pensamiento y plantear que la utilización de imágenes ayuda no sólo a explicar o exponer pensamientos, sino incluso a formarlos, por lo que hay que incidir en la formación de una *visión perceptual intencionada*, que trascienda el mero ver fisiológico y lo vuelva significativo, de tal manera que el mismo objeto pueda ser *mirado* científicamente, estéticamente, religiosamente; en



un modo de ver que lleva adicionado un saber, un interpretar, un creer, un comparar, un recordar. En el plano del conocimiento histórico la imagen se convierte en una fuente que ofrece múltiples posibilidades de información e interpretación, ya que contiene expresiones de distinta índole, contruidos y plasmados en momentos y espacios diversos, que condensan situaciones ideológicas, culturales, económicas y políticas, que nos permiten deducir formas de ser, estar y pensar de la sociedad en el tiempo y espacio de su creación, en la medida en que son construcciones materiales sustentadas en una determinada visión o concepción del mundo y que, por tanto, forman parte de una *comunidad de representación*, es decir, están constituidas socialmente dentro de un *horizonte figural*, que permite que «la figura de ésta o aquélla cosa sea reconocible por todos los sujetos» (Zamora: 2008, pp. 240,284).

El otorgar a las imágenes el estatuto de fuente histórica y trascender su función como simple ilustración de textos o representación de situaciones o personajes históricos, implica el diseño y aplicación de una metodología de análisis para construir referentes explicativos de un determinado periodo histórico, de expresiones culturales de una sociedad, de formas de ejercer el poder político, etcétera, lo que vuelve imprescindible y necesario el diseño de estrategias didácticas que habiliten a nuestros alumnos en la lectura de imágenes.

Las estrategias centradas en el uso de las imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México ofrecen vetas novedosas y creativas que, una vez sistematizadas para su utilización en el aula, favorecen el desarrollo de habilidades de distinta índole en los alumnos, que van desde una lectura adecuada del mundo imaginal, pasado y presente, hasta la creación de construcciones plásticas expresivas del aprendizaje histórico que se han apropiado. Los objetivos que se cubrirían desde esta propuesta educativa serían los siguientes:

Interpretación de el contenido ideológico, político, económico, social y cultural plasmado en imágenes de distinto tipo, origen, espacio y temporalidad.

Educación de los sentidos para captar, identificar e interpretar de mejor manera diversas representaciones materiales construidas a lo largo de la historia mexicana, que a la vez los habilitaría para interactuar con el entorno cultural e icónico en el que se vive.

Elaboración de construcciones icónicas, con base en los aprendizajes logrados, que serían la materialización y comunicación del conocimiento histórico del que se han apropiado los alumnos.

Consideramos que con el diseño e instrumentación de este tipo de estrategias en el aula, proporcionamos a nuestros alumnos herramientas de análisis más afinadas para la comprensión de la sociedad y tiempo histórico en el que están viviendo, dominado por el imperio de la imagen. En conclusión, dichas estrategias se conciben como un conjunto de principios orientados a optimizar un proceso de

enseñanza-aprendizaje no mecánico ni por repetición sino significativo, donde se promueve una forma diferente de trabajo en el aula, del tratamiento de los contenidos históricos y de la apropiación de los mismos.

Otro aspecto de fundamental importancia en esta propuesta didáctica es el referente a la utilización de los recursos multimedia en el aula, necesarios para la aplicación de las estrategias sustentadas en el uso de la imagen, por un lado y, por el otro, para la presentación de las construcciones icónicas elaboradas. De esta manera, se trataría de conjuntar el uso de las nuevas tecnologías en la educación y la concepción del uso de la imagen en la enseñanza de la Historia, para avanzar en el desarrollo del potencial cognitivo de nuestros alumnos.

### **Estrategia de uso de la imagen para la unidad de México prehispánico**

Las características históricas y culturales del periodo se explicaron de manera general por medio de una presentación en PowerPoint, centrándonos en explicar la conformación de las regiones y los distintos horizontes culturales-temporales, así como los rasgos distintivos de la civilización mesoamericana; para después ocuparnos de los aspectos importantes de algunas culturas en lo referente a su asentamiento regional; sus formas de organización económica, política y social; sus dioses y creencias; sus costumbres y vida cotidiana; sus vestigios arquitectónicos y escultóricos. En especial de los mayas, zapotecas, totonacas y mexicas.

En otra sesión, los alumnos leyeron fragmentos sobre distintos aspectos de la cultura náhuatl, relacionados con la cosmovisión y mitos de la creación del mundo y del hombre, normas de comportamiento social, formas de gobierno, alimentos y productos naturales, entre otras cosas.

Posteriormente los alumnos hicieron una investigación más amplia sobre una cultura de alguna de las cinco regiones de Mesoamérica (altiplano, zona del golfo, zona maya, Oaxaca u occidente), y se les pidió que elaborasen un icono tridimensional con la información obtenida. Se les propuso que el soporte material fuese un cráneo humano, y que sobre éste plasmaran los resultados de su investigación, procurando que se trabajara con materiales de la época-región hasta donde fuera posible.

La actividad para el uso de imágenes se bautizó con el nombre de: *Las toponimias nahuas: nombrar y crear*. Los topónimos seleccionados estaban relacionados con un elemento fundamental de las culturas mesoamericanas, de su geografía y su cosmovisión, que es el *tepetl* (montaña o cerro), que en su denominación de *altepetl* se refiere al territorio que habita un pueblo y a su organización social y política, cuyas raíces son *atl* (agua) y *tepetl* (cerro); de hecho su glifo es una montaña

en cuya base se abre una cueva por la que puede salir un chorro de agua, que simboliza que el espacio idóneo para el asentamiento poblacional es un medio acuoso, soporte y sostén de la vida y del desarrollo cultural.

Con base en lo anterior, consideramos que realizar análisis de toponimias permite al alumno entender el significado de los nombres de lugares que forman parte de su entorno, y al convertirse en elementos significativos de su conocimiento, le permiten revalorar la presencia y el sentido de nuestra herencia prehispánica. Los topónimos del presente ejercicio corresponden a representaciones plasmadas en códices como el Mendoza y la Historia Tolteca-Chichimeca.

Topónimos en los que aparecen *tepetl* y *atl* como elementos significativos.



Este es el cerro *tepetl*, los cerros se pintaban por lo general de color verde, ya que según las creencias eran grandes recipientes de agua y por lo tanto lugares de gran fertilidad. Sus bases tienen siempre dos franjas: la de arriba es roja y la de abajo, amarilla. ¿Qué significan? El cerro representa a *cipactli*, monstruo de la tierra que está dormido. Estas franjas son sus fauces y a veces se pintaban abiertas.



Observemos también el glifo de agua, *atl*. Cabe decir que los colores del agua estaban establecidos: la superficie se pintaba de azul y los redondeles que representan las gotas, de blanco.

Ejemplos de topónimos  
 Acatepec



El signo *acatl*, caña, sobre la terminación *tepetl*: El cerro del carrizo.  
 Coatepec



El signo *coatl*, serpiente, emerge de una montaña, *tepetl*: El cerro de la serpiente.  
 Chapultepec



El signo *chapulli*, chapulín, encima del cerro, *tepetl*: El cerro del Chapulín

## **Aprendizajes y construcciones icónicas bidimensionales y tridimensionales sobre la unidad de México prehispánico**

Los aprendizajes planteados en el programa institucional del CCH sobre esta unidad son:

Utilizar algunos instrumentos para la identificación espacio temporal de las regiones, periodos y culturas prehispánicas.  
Apreciar los rasgos distintivos de la civilización mesoamericana y su continuidad histórica.  
Reconocer a los mexicas como la cultura hegemónica en Mesoamérica a la llegada de los españoles.

El trabajo con imágenes se uso en dos sentidos: a) como fuente de la cual deducir información socio-histórica sobre distintos aspectos del periodo abordado y b) como herramienta para desarrollar un sentido de lectura y de construcción icónica (leer y entender a los símbolos como abstracciones cargadas de significados y, a la vez, que los alumnos fuesen capaces de plasmar simbólicamente lo aprendido). Para evaluar los aprendizajes logrados se pidió a los alumnos la elaboración de construcciones icónicas en papel, con la explicación correspondiente en la parte de atrás, complementada con la elaboración de íconos tridimensionales (ancho, largo y profundidad), para permitir su manipulación y el uso de otro tipo de materiales en su elaboración, además de que les ofrece la posibilidad de usar el espacio tridimensional para plasmar lo que aprendieron.

Con base en una revisión general de las imágenes y textos contenidos tanto en los iconos en papel (figura 1) como en los tridimensionales (calaveras, figura 2), podemos hacer una serie de observaciones acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos y plasmados en ambos formatos.

- Ubicación espacial de las principales culturas y de sus características significativas.
- eferentes de la cosmovisión mesoamericana y varios de sus rituales.
- Comprensión de la importancia de la religión, de sus dioses y sus representaciones.
- Importancia de la agricultura del maíz y de otros productos como soporte material y económico de la civilización mesoamericana.
- Sentido de la escritura mesoamericana y de las representaciones en los códices.
- Valoración de las expresiones arquitectónicas y escultóricas de distintas culturas.
- Reconocimiento de distintas situaciones de la vida cotidiana.

**Figura 1**  
Iconos bidimensionales



**Figura 2**  
Iconos tridimensionales



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Zamora Águila, Fernando. *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Artes Plásticas, 2008, 365 p.



## **El mundo al revés en el *Elogio de la Locura* de Erasmo de Rotterdam como base para la Didáctica de la historia de las mentalidades**

Juan José Varela Tembra  
*Universidad Pontificia de Salamanca*  
[tembrajuan@hotmail.com](mailto:tembrajuan@hotmail.com)

### **Resumen**

El término mentalidades se ha usado desde principios del siglo XX para definir aquellas estructuras sociales que son expresión de su cultura. Su estudio parte de la historiografía moderna que también ha sido considerado como «historia de la sensibilidad», abarcando todas las expresiones de vida cotidiana como complemento del estudio de la macro-historia. La historia de las mentalidades se ha vuelto un tema crucial en todo tipo de estudios en los ámbitos de la historia, la sociología y la psicología social.

Es por ello por lo que hablar de un tema relacionado con el humor dentro de un libro que expone una teoría religiosa parece algo imposible. Ahora bien, si se sabe que este libro fue escrito en los albores del Renacimiento y que, además, se trata de un escritor neerlandés, puede que a no nos resulte tan extraño.

El *Elogio de la Locura* de Erasmo de Róterdam puede considerarse como un claro exponente del más incipiente humanismo y un claro ejemplo de representación de la sociedad tardo-medieval que se vuelve a través del recurso literario del humor y de la analogía en un representante del mosaico social de la época.

**Palabras clave:** Humanismo, Erasmo de Róterdam, locura, ironía.

Hablar de un tema relacionado con el humor dentro de un libro que expone una teoría religiosa parece algo imposible. Ahora bien, si se sabe que este libro fue escrito en los albores del Renacimiento y que, además, se trata de un escritor neerlandés, puede que a no nos resulte tan extraño.

Una de las características que mejor definen a los neerlandeses, aunque también una de las menos conocidas, es su predisposición hacia el humor. Se suele decir que la gente del norte de Europa resulta «fría» en comparación con los pueblos latinos, más «cálidos», ya que, quizás, no expresan sus sentimientos fácilmente.

Pero puede que tras esa presunta actitud de indiferencia se esconda algo mucho más encomiable: a los neerlandeses no les gusta hablar de sus problemas



y, en cambio, les encanta reír, porque, a mi parecer, piensan que el buen humor es contagioso.

El humor es el pilar básico del tópico «*el mundo al revés*». La desgracia de un poderoso o el hecho de ver a un burro a lomos de un hombre provoca, generalmente, la risa o por lo menos una sonrisilla. *El mundo al revés* tiene sus raíces en el humor asociado a la Edad Media, el carnaval y las «fiestas de locos». Si se piensa en las dos acepciones del término humor, la antigua: *alma* y la moderna: *jovialidad*, *agudeza*, resulta evidente que el carnaval es el cronotopo donde ambas se aúnan, ya que se trata de la renovación del alma a través de la risa.

Un libro precursor en el estudio de los tópicos es *Literatura europea y Edad Media latina*. En él distingue Curtius entre los tópicos formales y los tópicos de contenido. «El mundo al revés» es, según él, un tópico de contenido, es decir, una figura metafórica que «expresa, por lo general, un pensamiento profundo relacionado con el acervo cultural que se ha ido cristalizando durante toda la historia de la humanidad».

Erasmus de Róterdam escribió *El elogio de la locura* (1511) en latín utilizando el tópico del mundo al revés. Nació en Róterdam alrededor de 1469 y murió en Basilea en 1536. Se preocupó, como buen humanista del Renacimiento, por la educación y la Reforma de la Iglesia, lo que dio lugar al movimiento erasmista. Vivió tiempos difíciles debidos, principalmente, al hundimiento de las creencias consiguiente a los descubrimientos de Copérnico y Galileo y la traducción de la Biblia.

El esquema del libro es el mismo que el de la *Divina Comedia*, pero mientras que en el libro de Dante un hombre baja al Infierno, en el *Elogio de la locura* es un dios quien viaja por la tierra. El personaje principal es la Locura. Ella rige las relaciones entre los hombres sabios, aunque éstos deberían gobernarse por la Razón.

*El elogio de la locura* tiene cuatro partes, como el discurso retórico. En la primera, *Captatio*, la Locura se presenta como descendiente de los dioses. La segunda parte es la *Argumentatio* donde se critican los comportamientos de los hombres, el culto a las imágenes religiosas y la poca seriedad de los sacerdotes. En la tercera parte, Erasmo ataca a los hombres sabios: poetas, juristas y teólogos ya que éstos utilizan un vocabulario que nadie puede entender. En la última parte, la Locura se defiende a sí misma y exhorta a los hombres al cultivo y salvación de sus almas.

A lo largo del libro se puede apreciar que detrás del personaje de la Locura se esconde Cristo: «Mucho más fervorosamente adorada me siento yo cuando por doquier todos me tienen en su corazón, me confiesen en sus actos y me imitan en su vida». (EL/61)

## ¿Por qué utiliza Erasmo la técnica del mundo al revés?

1. Porque sabe que va a ser acusado de hereje, de modo que se esconde bajo el disfraz de la locura para que nadie pueda ir contra él.
2. Erasmo apunta una solución a los problemas del hombre que llegará a través de un cambio en su comportamiento.

Según Bajtín señala en *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, el carnaval en la Edad Media está asociado a la regeneración. Significa la liberación a través de la infracción de las normas impuestas por la religión. Durante el carnaval todo cambia en relación al eje alto-bajo. En la religión cristiana lo alto se asocia con lo bueno, Dios, mientras que lo bajo se identifica con el mal. En cambio, en la cultura popular de la Edad Media, había otra creencia por la que lo inferior era sinónimo de cuerpo, genitales y tierra y, por lo tanto, de regeneración.

Probablemente, en tiempos de Erasmo, existen todavía restos de esta concepción del mundo que asocia lo bajo, la locura y la inversión con una regeneración, de modo que él puede haberla utilizado de modo inconsciente.

3. Los formalistas Tinianov (*El hecho literario*) y Tomachevsky (*Teoría de la literatura*), al hablar sobre la evolución de los géneros literarios, afirmaban que los cambios se producen por la introducción de elementos de géneros secundarios en la estructura de los géneros principales y que, además, la comedia y la parodia son dos buenos modos de hacer esto. Durante la época de Erasmo, la Iglesia va asimilando progresivamente elementos de la cultura popular con la intención de acercarse más al pueblo y de hacer llegar su mensaje a más gente. ¿No es acaso el *Elogio* de Erasmo un género híbrido que tiene mucho de Sermón y al que podríamos situar en los inicios del Ensayo?

Con todo esto, no me queda más que señalar cómo el humor está en la cultura neerlandesa ya desde el momento en que se empieza a tomar conciencia del propio idioma (*nederduytsch*), e instar a todos a tomarse la vida con un poquito más de alegría.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIGHIERI, D. (1955). *Divina comedia*. Madrid: Alianza Editorial.  
BAJTÍN, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Barcelona: Seix Barral.

- CURTIUS, E.R. (1955). *Literatura europea y Edad Media latina*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- ROTTERDAM, E. (1999). *Elogio de la locura*. Madrid: Unidad Editorial.
- TOMACHEVSKY, J. (1982) *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal.
- VOLEK, E (ed.) (1992) *Antología del formalismo ruso y del grupo de Bajtín*. Madrid: Fundamentos.



COMUNICACIONES CORRESPONDIENTES A LA SECCIÓN 3



## Genealogía, presente y futuro de la enseñanza de la historia



# ¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas?

Belinda Arteaga Castillo

*Universidad Pedagógica Nacional. México*

[belindaareagacas@yahoo.com.mx](mailto:belindaareagacas@yahoo.com.mx)

Siddharta Camargo Arteaga

*Secretaría de Educación Pública. México*

## Resumen

La comunicación se refiere a una investigación que se encuentra en curso en el momento actual, que tiene una cobertura a nivel nacional en México y que se sitúa en las Escuelas Normales, instituciones de educación superior responsables de la formación profesional de docentes de educación básica en México. Esta investigación pretende responder a la pregunta ¿Cómo se enseña historia actualmente en las escuelas normales en México?

La investigación comprende al menos dos etapas. La primera, que se realizará en 2010, consistirá en la aplicación de una encuesta representativa aleatoria a 2500 estudiantes de las licenciaturas de educación primaria y secundaria de las 370 escuelas normales públicas de las 32 entidades del país.

La segunda etapa, de corte cualitativo, buscará analizar evidencias producidas por maestros y alumnos de las asignaturas «La educación en el desarrollo histórico de México», «Seminario de temas selectos de la historia de la educación y la pedagogía» y «La historia y su enseñanza». Los avances que se presentan aquí corresponden al abordaje teórico – metodológico del objeto de estudio.

## Abstract

The present communication refers to an investigation in course. This research is a national work, which is placed in the Normal Schools and is looking to answer the question: how is the history teaching in normal schools?

The research has been planned to be develop in two stages; the first stage is a national survey 2500 randomly representative of graduate students on primary and secondary education, of 370 public normal schools. The second stage is a qualitative study, and is looking for evidences of the notions, accounts and discourses, of teachers and students of normal schools in order to attend the history as a school subject in teachers education. The present text is only the theoretical outline.

## Presentación

Tal como se ha señalado líneas arriba, el proyecto de investigación «¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas?» Está encaminado a conocer la forma en la que se aborda la historia como disciplina científica y asignatura escolar en las instituciones formadoras de docentes en México en el momento actual.

Concretamente se busca conocer y analizar la forma en la que los actores que participan en el proceso educativo de las escuelas normales abordan las asignaturas relacionadas con la historia y su enseñanza/aprendizaje, las nociones que estos sujetos sostienen sobre dicho tema, así como sus discursos y prácticas en relación con el mismo.

## **Antecedentes y justificación**

La historia como asignatura escolar ha tenido a nivel internacional, prácticamente desde la fundación de los Estados Nacionales, un lugar en la educación de los niños y los jóvenes (Carretero: 2006, p. 40 a 55.).

Este lugar no siempre ha sido el mismo, puesto que la amplitud con que se ha estudiado, la importancia que se le ha conferido, el espacio que Clío ha ocupado en la estructura curricular, los tiempos, los espacios y los apoyos con que ha contado para su abordaje en las aulas, ha sido fluctuante y diverso, y ha estado frecuentemente asociado a los usos públicos que los bloques de poder y los regímenes en turno le han concedido a la historia.

El caso mexicano no es una excepción (Vázquez: 1975), pues en los periodos de fundación nacional, ligados a la culminación de la Guerra de Independencia, de Reforma y de Revolución, el Estado y los grupos sociales fijaron su mirada en la educación histórica con la idea de hacer uso de ella para «hacer patria y formar ciudadanos».

Durante los 70 años del régimen de «partido único», se llegó a hablar de la «Historia de Bronce», para referirse a la historia que con fines ideológicos y de legitimación, construyó e implantó el gobierno en marcos oficiales como las escuelas, ceremonias cívicas, y celebraciones. Esta manera de ver la historia se dio de forma prolija y extensa, aunque no estuvo exenta de contradicciones.

La Historia oficial, historia escrita con mayúscula que nos habla de los ritos del poder y su pasado, no se ha extinguido, a decir de Mario Carretero, sigue ahí, viva y eficaz en su afán de contagiar entusiasmos y rencores, plena de oropeles, mentiras y verdades a medias, por lo menos desde el punto de vista de la historia académica.

En contraste, el discurso académico sigue sin poder encontrar los canales de comunicación adecuados para llegar a la sociedad a la que se debe, según Andrea Sánchez Quintanar y Eric Hobsbawm.

Más allá de esas batallas por Clío, existen voces que advierten sobre la posibilidad de llevar historias alternativas al aula:



Para entender que la historia que enseñemos puede y debe ser algo más que un adoctrinamiento patriótico y social (...) es necesario usar nuestra capacidad de recuperar los elementos de nuestra memoria común, de las experiencias vividas por nuestra comunidad, para contribuir a la formación de una conciencia colectiva que corresponda a las necesidades del momento en que vivimos (...) (Fontana, Josep: 2009, p. 5)

A la enseñanza de la historia en la educación básica, se le atribuyen múltiples beneficios, propósitos y obligaciones, por ejemplo, se habla de la formación de una conciencia histórica, sin definir de qué se trata esta noción compleja, polisémicas; de pensamiento histórico; de las nociones históricas que alimentan a ambos. Todo ello a desarrollar por los estudiantes de primaria, secundaria, bachillerato y educación superior o terciaria.

La lógica explícita de esta visión de la historia es que el estudio de la misma, permite desarrollar las competencias del pensamiento crítico, de la reflexión y el análisis. También parece haber cabida, en cierto grado, para el aprendizaje de la historia como tal, es decir de una cierta educación histórica que permita a los ciudadanos actuar con apego a la legalidad, comportarse dentro de los marcos de su nacionalidad, es decir aceptarse como miembros de un grupo y no de otro. Al respecto cabe preguntarse, nuevamente, qué historia se situará en las aulas y con qué sentido se hará tal cosa.

Entendida así la naturaleza de la historia, nuestra función al enseñarla a nuestros alumnos no debe ser la de inculcarles una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deban utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia. (Fontana, 2009. P. 7)

La siguiente cuestión a dilucidar tiene que ver con lo que acontece en las aulas a las que Clío es convocada. En este sentido y no obstante la gran importancia atribuida a la enseñanza de la historia en la educación básica como parte de la educación formal en nuestro país (y en otros muchos, como señalan Carretero 2006, Ferro 1994, Lee, Wineburg, Stearn, Seixas, 2000, entre otros) pocos han sido los esfuerzos investigativos sistemáticos realizados en México que permitan profundizar en el conocimiento de la educación histórica entendida como asignatura escolar, pero también como un conjunto de conocimientos de naturaleza específica y como una serie de experiencias de aprendizaje situadas en los contextos escolares.

Ahora bien, cuando llevamos estas reflexiones al campo de la formación inicial de docentes de educación básica, podemos vislumbrar con claridad el gran vacío que se ha producido, cabe aclarar que no por desinterés.

Vacío que habría que llenar si se entiende la gran importancia que tiene el contar con investigaciones que permitan entender mejor los procesos que tienen lugar cuando se prepara a sujetos que irán a enseñar historia a las aulas de las primarias, las secundarias, pero que también serán convocados a desarrollar actividades para el público de los museos, particularmente para los niños que acuden por miles todos los años a estos «templos» de la cultura (Bourdieu: 2003, p. 18).

Como un simple ejemplo de esta carencia de conocimiento sistemático y científico sobre Clío en acción educativa, cabe mencionar que en el Estado del Conocimiento organizado por el COMIE en 2003, Taboada y Díaz Barriga concluían que a pesar de que la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en México se ha centrado en la educación básica en detrimento de la investigación referida a la educación media superior y superior, este era un campo de conocimiento en el que cabía esperar la aparición de aportaciones que coadyuvaran en la profundización del conocimiento de los procesos educativos que le atañen.

En aquel entonces las investigaciones centradas en la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales (instituciones en las que se ofrecen licenciaturas desde 1984), eran inexistentes.

Así pues, cabe insistir en la importancia de la necesidad de acercarse de manera sistemática a los procesos, los actores, los discursos y las prácticas involucradas en las asignaturas que aluden a la historia en la formación de los futuros profesores de educación básica, sobre todo si tomamos en cuenta el papel central en los procesos educativos que tienen estos actores en las aulas en las que ejercen la docencia.

Cabe aclarar que en los planes y programas de estudio de educación normal vigentes, como ya se señaló, no se incluyen asignaturas de historia de la sociedad mexicana o global, sino asignaturas especializadas de historia de la educación y la pedagogía, así como de didáctica de la historia.

Estos planes y programas de estudio de la educación normal, que son, por precepto constitucional, elaborados por la Secretaría de Educación Pública y de observancia nacional y obligatoria, se encuentran vigentes desde 1997 en el caso de la Licenciatura en Educación Primaria y desde 1999 en el de la Licenciatura en Educación Secundaria, con varias especialidades, siendo la especialidad en historia la que nos ocupa.

Si se conviene en que es necesario y posible acercarse a la realidad de los procesos educativos para construir conocimientos científicos, que nos indiquen lo que ocurre en las aulas cuando se aborda la historia. Esto es: el cómo se les enseña

en las escuelas normales a los futuros docentes de educación básica ésta disciplina; se convendrá también que desde ese develar no sólo de los contenidos curriculares, sino desde las nociones que los alumnos desarrollan, de las prácticas y discursos que los profesores ponen en juego, que se puede intentar transformar estos procesos para conducirlos hacia formas alternativas que impliquen entre otras cosas «privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje... y no tanto memorizar la totalidad del proceso histórico del hombre» (Galván: 2006, p. 230).

También se pretende que el trabajo en las aulas contribuya a desarrollar una conciencia histórica que permita a los futuros docentes trabajar en ese mismo sentido con sus alumnos.

En resumen se apuesta por una educación histórica que permita a los profesores generar en sí mismos y sus alumnos un pensamiento histórico crítico, profundo, que les permita reconocerse en la diversidad de las historias humanas.

## REFERENCIAS

- Carretero, Mario. Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Hobsbawm, Eric. Sobre la historia. Barcelona: Editorial Crítica. 2002.
- Fontana, Josep. ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? Texto inédito escrito ex profeso para la comunidad normalista para el aprendizaje de la Historia en México. 2009.
- Galván, Luz Elena. La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia Mexicana de la Historia. México, 2006.
- Sánchez Quintanar, Andrea. Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: UNAM. 2002.
- Stearn, Peter, Seixas, Peter y Wineburg, Sam. Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives. Nueva York y Londres: New York University Press. 2000.
- Secretaría de Educación Pública. Licenciatura en educación Primaria. Plan de estudios 1997. México: SEP. 2006.
- Secretaría de Educación Pública. Licenciatura en educación Secundaria. Plan de estudios 1999. México: SEP. 2006.
- Taboada, Eva. (coord.) (2003). Didáctica de las ciencias histórico-sociales. En López, Ángel (Coord.) Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje, Tomo II, Núm.7, México: COMIE, SEP y CESU. (Serie: La investigación educativa en México 1992- 2002).
- Vázquez, Josefina Zoraida (1975). Nacionalismo y educación en México. Ciudad de México: Colegio de México.



## **La enseñanza de la historia en México en los tiempos de la globalización**

María del Carmen Acevedo Arcos

Julia Salazar Sotelo

No se puede negar que a principios del siglo XXI la sociedad mexicana es cada vez más compleja y plural, los procesos políticos -aún con sus deficiencias- ya no son los mismos de la dominación priista de más de setenta años. Avanzamos en el fortalecimiento de la democracia (muy imperfecta, por cierto), se resquebrajan los diques impuestos por autoritarismo de Estado en diversos ámbitos y con ello, se abren resquicios a una mayor participación ciudadana en distintos espacios, sin embargo, hay muchos otros pendientes. Entre los varios temas por debatir se encuentra el de la historia que debemos enseñar en educación básica, así como la función de esta asignatura frente a la oleada de cambios que se están experimentando, entre ellos las nuevas formas de percibir el tiempo; la eclosión de sentidos identitarios, el abandono de valores nacionalistas, A pesar de los cambios experimentados en la sociedad (y de los lineamientos impuestos por organismos meta-nacionales que obligan a adecuar la currícula a las exigencias de sus modelos educativos), el Estado sigue otorgándose el derecho de determinar el contenido del discurso histórico escolar y sus formas de divulgación, a través de la elaboración de planes y programas de estudio, celebraciones cívicas, libros de texto y otros materiales educativos, sin que la sociedad intervenga activa y decisivamente en la definición de la historia que se debe enseñar y divulgar al conjunto de la sociedad.

Si bien es cierto hay una urgente necesidad reflexiva en torno a la historia que se debe enseñar a los escolares y la función que pueda tener en la configuración de nuevos sentidos identitarios (o, si se quiere simplemente en actualizar los valores que dan fundamento a la identidad nacional), la participación de la sociedad para incidir en la definición y escritura del discurso histórico escolar ha sido reactiva, es decir, frente a la puesta en marcha de las reformas curriculares para la

educación básica, algunos grupos de la sociedad protestan y critican airadamente sobre los cambios o modificaciones que sufre la historia en el currículo, sin que éstos reclamos se concreten en acciones que trasciendan las formas de enseñanza tradicional y la función ideológico-política de la enseñanza de la historia. Ejemplo de tal afirmación, es el hecho de que frente a las reformas educativas más importantes que se han vivido en los tiempos de la modernización neoliberal, como el cambio de áreas a asignaturas (de Ciencias Sociales a Historia), y las transformaciones a los libros de texto de primaria en 1992, inscritos en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMB); la desaparición de un curso de historia de los tres que anteriormente se impartían en secundaria, con la Reforma a la Educación Secundaria (RE) en el 2006 y finalmente las adecuaciones al programa y libro de texto de Historia, sexto grado de educación primaria, en el ciclo escolar 2009-2010, que ofrece una continuidad de los contenidos temáticos, entre este grado y la secundaria. La participación de la sociedad frente a los cambios mencionados, se ha reducido a grupos de analistas políticos, historiadores y en mucho menor medida a maestros de educación básica. Estos grupos vierten sus opiniones en polémicas, a veces acaloradas, sin que el Estado haya permitido una injerencia real y constructiva de la ciudadanía.

Tal es la magnitud del problema, que en la última reforma curricular para educación primaria, los libros de texto de historia entregados a los alumnos para el ciclo escolar 2009-2010, presentan una serie de deficiencias, que van desde errores en la información histórica, carencia de una perspectiva historiográfica que apunte a una visión de totalidad o de la historia como concatenación de procesos históricos, hasta la ambigüedad en el tratamiento didáctico, ya que no se aprecia la intención educativa de esta asignatura.<sup>1</sup> El problema se agrava, cuando observamos que la respuesta de las autoridades educativas es la cerrazón, el gobierno, de tinte conservador, no cedió ni un ápice en la definición de qué historia enseñar, ya que, los libros fueron repartidos a los escolares sin que la sociedad los conociera, es decir, no fueron sometidos al escrutinio público, ni a lecturas de grupos colegiados, sino dados en concesión política al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).<sup>2</sup>

1 Por ejemplo, en el libro de texto de historia de sexto grado de primaria, en una sola página se encuentran errores históricos garrafales (p.20) se dice que la isla de Java se encuentra en Oceanía, cuando está ubicada en Indonesia. Al referirse a los homínidos se apuntala los nombres, la talla y los años en que vivieron, en lugar de explicar su proceso de evolución; lo que sucedió y por qué. Y lo más grave, es la eliminación de la enseñanza de la Conquista y los 300 años de colonialismo español en los libros. Secretaría de Educación Pública, *Historia sexto grado*, México, Conaliteg, 2009.

2 Uno de los más finos mecanismos del autoritarismo de Estado ha sido la manipulación de la opinión pública y el control de agrupaciones académicas que participan en el diseño de políticas educativas. En el caso de la reforma educativa impulsada por el partido político en el poder (Partido Acción Nacional), se contó supuestamente con la colaboración de historiadores a través de los llamados

Una de las funciones de la enseñanza de la historia en México, ha sido la de construir la idea de Nación como una comunidad homogénea que representa los intereses de todos los grupos sociales, con lo cual se desconoce la diversidad de los grupos etno/culturales y de otras comunidades. Otra función de la historia escolar, es servir como medio de socialización para generar la aceptación incondicional al régimen político vigente. No es casual que los grandes debates sobre las reformas educativas modernizadoras en educación básica, se han caracterizado por tener en el ojo del huracán precisamente a la historia (y no al español o las matemáticas, que son fundamentales en la formación de la sociedad), ya que a través de ella, se configura la representación que se tenga de la memoria de la nación, así como las formas de entender y utilizar el pasado.

La historia oficial tejó una memoria histórica que dio sentido de pertenencia y un «nosotros nacional» que hizo del pasado una herencia común y de nuestro futuro un destino también común. Sin embargo, el tejido más fino fue el control y manipulación ideológica en la sociedad para legitimar el proyecto de nación de la elite gobernante, despojando a la historia de su función educativa al reducirla exclusivamente a la función política-ideológica. Bien lo dice, A. Gilly (1983), «el estado mexicano se hizo maestro en el arte de utilizar a la historia como un instrumento de persuasión ideológica y en confundir el discurso de los orígenes con sus propios objetivos y programas políticos inmediatos de cada momento.»

La función ideológica de la historia en sí misma ha demostrado ser incompatible con una enseñanza que incentive el pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía interactiva que aliente la participación plural y democrática. La concepción de la historia como memoria de la nación, ha creado mitos e interpretaciones históricas que desmovilizan y hacen perder de vista la diversidad y la diferenciación social para concentrarse en el interés de los gobiernos en turno.<sup>3</sup>

---

Consejos Consultivos Interinstitucionales (CCI), encargados de la revisión de los planes y programas de estudio con los que se elaborarían los libros de texto. Sin embargo, estos consejos son utilizados y desechados en el momento en que la Secretaría de Educación así lo decide. Después de la polémica suscitada en agosto del 2009, la Subsecretaría de Educación Básica, canceló las reuniones de los consejos consultivos interinstitucionales, debido al « recorte drástico » (sic) del presupuesto de la Secretaría. Con un simple correo electrónico enviado a los integrantes de los CCI, los consejeros que representan a 85 instituciones educativas -según datos de la dependencia- no se reunirán « hasta nuevo aviso », en pocas palabras « los mandaron a volar », pero sí los utilizaron para decir que los libros tenían el apoyo de grupos de historiadores.

3 Bajo esta idea, no es raro observar que el grupo en el poder se apropie de los personajes históricos populares para legitimarse, por ejemplo, concluida la Revolución Mexicana, el presidente Álvaro Obregón inicia el culto a Emiliano Zapata, en el « acto de conmemorar » se apropia de las demandas campesinas y las hace parte del proyecto de Estado, restando efectividad a la lucha campesina posrevolucionaria de los años veinte y treinta en México.



Los debates frente a las reformas educativas mencionadas, trascendieron el ámbito educativo para convertirse en arietes culturales y, pese a su espontaneidad y su carácter coyuntural, cuestionaron el papel absoluto del Estado en la escritura de la historia, pero no lograron una contundencia para debatir de manera sistemática e institucionalmente el sentido y función que debe tener la historia, en una sociedad como la mexicana, que ha perdido los «amarres» tradicionales de identidad como el nacionalismo y la soberanía, (el Estado ha subordinado las instancias culturales de producción de identidad a los lineamientos de organismos internacionales) y enfrenta nuevos retos ante la emergencia de formas identitarias que impactan fundamentalmente a los adolescentes.

A pesar de las diferencias o especificidades que hubo en los tres momentos de los combates por la historia (los libros de texto de 1992, la RE-2006 y reforma a la educación secundaria 2006 y la RIEB 2009), hay elementos que permiten hacer algunas generalizaciones, y apreciar por un lado, el desgaste de la función ideológica de la historia y por otro, la falta de definiciones que perfilen y configuren otras funciones de la historia en la sociedad globalizada.

Se puede afirmar que las reformas curriculares se debatieron en una serie de contradicciones que las hicieron blanco perfecto para la crítica. En primer lugar, los planes y programas precisaban la pertinencia de trascender la enseñanza memorística y las prácticas tradicionales en su enseñanza, para arribar a una enseñanza crítica que permitiera la consolidación de la conciencia histórica (sic). Para tal pretensión se planteó la desaparición de «la historia de bronce», es decir, restar heroicidad a los personajes históricos o «desvillanizar» a otros. Pensamos que sólo fue un subterfugio, ya que casualmente los héroes que iban desapareciendo fueron aquellos de raigambre popular, como Emiliano Zapata o Benito Juárez (tanto en el libro del 92, como de 2009, prácticamente desaparecen), o el caso contrario, Porfirio Díaz pasó de ser el villano favorito de la historia patria al gran modernizador del país. Situación que evidencia la pretensión del Estado por imponer una interpretación única de la historia, sólo que ahora con brochazos modernizantes, para alejarse de la memoria histórica con tintes nacionalistas y patrios. Así pues, la nueva interpretación histórica, no obedece a un afán cognitivo o de coadyuvar a la formación de la conciencia, lo que se pretende es imponer otra interpretación del pasado, con el fin de desenraizar algunos imaginarios de la historia oficial anterior: héroes con arraigo popular y luchas sociales-, y enraizar otros más acordes a la modernización y a una idea de sociedad coherente con los requerimientos o estándares internacionales.

Otro gran problema en torno a la enseñanza de la historia en estas reformas educativas, fue el hecho de que sus propósitos declarativos fueron más discursivos que posibles, un ejemplo de lo anterior lo encontramos en los fundamentos de la

RE-2006, en ellos se hace énfasis en la importancia de las múltiples interpretaciones de la historia más que en la enseñanza de personajes y/o acontecimiento históricos del panteón cívico; se introducen contenidos temáticos innovadores -planteados en la currícula de otros países-, como el de multiculturalidad, democracia y diversidad. Sin embargo, al revisar los textos escolares encontramos la misma concepción tradicional de verdades unívocas y la sola enunciación de que México es un país diverso y multicultural. No se pone en duda que la introducción de nuevos contenidos es positivo para modificar la docencia, sin embargo, no se acompañaron de una propuesta educativa que diera pertinencia a esas novedades- se creyó que con la sola mención de estos contenidos en el currículo era suficiente para mejorar la enseñanza de la historia-. El discurso histórico destinado a los escolares (en las tres reformas) está impregnado de los tufos de la historiografía positivista -hecha de verdades unívocas que no da la posibilidad de formular otras interpretaciones posibles-, solo que ahora se le salpica con aires modernizadores con la inclusión de nuevos contenidos, para aparentar el abandono de la historia cívica y la concepción lineal, en la que sigue prevaleciendo la periodización heredada de *México a través de los siglos* (obra historiográfica del siglo XIX), que recorre «todo» del desarrollo de la historia.

Con relación a la función de la historia, de los puntos de vista que se expresaron en los tres momentos de la querrela escolar antes mencionada, se observan tres posiciones, la primera, por ser la más numerosa, pensaba a la historia como el medio idóneo para exhortar a los individuos a ser y sentirse parte de una comunidad nacional mediante el conocimiento de un pasado y una tradición común. La segunda, menos numerosa, planteó que la historia tendría que apuntalar otras formas de interpretación histórica, en las que estuviera presente la historia de los vencidos y el rescate de las memorias «invisibilizadas» por el poder. En ambas posiciones, se afirmaba la necesidad de perfilar un pasado compartido (no necesariamente la visión unívoca de la historia oficial) que se constituyera como base de una identidad común, que dé sentido de pertenencia y sirva para un mínimo de cohesión social. La tercera, solo unos cuantos, hablaron de que la historia debe coadyuvar al desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento histórico, lo cual permitiría que los educandos comprendieran su presente y pudieran tener una idea de futuro. Los debates también dejaron en claro, que para la sociedad mexicana, el pasado histórico es una representación importante, en él se depositan las expectativas de los orígenes y las posibilidades de ser en el presente.

No obstante la importancia que tiene para la sociedad mexicana el pasado histórico, la enseñanza de la historia ha quedado a la deriva, dado que el principio que le dio sentido desde mediados del siglo XIX, se ha desintegrado frente a la política neoliberal, basada en el privilegio a los grandes grupos económicos e

impulsada por la élite que gobierna nuestro país, así como por la ausencia de un proyecto de futuro.

Ante la indefinición de un proyecto de sociedad, el discurso histórico escolar se aferra a las mismas prácticas tradicionales de enseñanza, sin definir las nuevas características que debe asumir para enfrentar los retos que ha traído la globalización; desde re-construir las muchas identidades que quedaron ocultas o invisibilizadas por la conciencia nacional hegemónica, hasta los fenómenos que trae aparejado el desplazamiento «virtual» de las fronteras (que modifica los «límites» territoriales, tanto nacionales como espacio-temporales). La enseñanza de la historia debe establecer con claridad la relación historia-sociedad, es decir cómo la historia da luz a los cambios o a las continuidades de nuestra sociedad y de cómo se captan las formas en que se manifiestan esos cambios y continuidades. Por ello, la enseñanza de la historia debe apuntalar una historia crítica, que abandone el nacionalismo con tintes patrios y plantee una historia plural y desde diferentes horizontes interpretativos, en pocas palabras, que se transite por una enseñanza que problematice la realidad y que incentive el pensamiento histórico.

## BIBLIOGRAFÍA

Gilly Adolfo, (1983, abril), México: Revolución e Historia. *Nexos*, 62, año VI, México.  
Secretaría de Educación Pública, (2009) *Historia sexto grado*, Conaliteg, México.

## **La enseñanza de la Historia de Cuba en las escuelas primarias a inicios de la república, 1899-1920**

Yoel Cordovi

Durante décadas el centro de atención de historiadores y pedagogos, interesados en la enseñanza de la historia a partir de la primera ocupación militar de Estados Unidos en Cuba (1899-1902) y durante los años republicanos, ha radicado en el pensamiento de las figuras más relevantes de la pedagogía cubana. En tal sentido, la consulta y procesamiento de cientos de informes, memorias, artículos periodísticos y libros de renombrados intelectuales y pedagogos han posibilitado cubrir vacíos sensibles del conocimiento en esta línea de investigación.

Ahora bien, con qué registros documentales cuenta el historiador que pretenda acercarse a las múltiples y complejas prácticas cotidianas de transmitir el conocimiento de la historia patria por los miles de maestros surgidos en medio de la ocupación extranjera. Desde luego, la investigación desde esta perspectiva asume contornos mucho más complejos ¿Cómo acceder a la cultura docente de sujetos que, en su inmensa mayoría, no publicaron sus ideas a manera de opúsculos, tratados o en la prensa especializada de la época? ¿Hasta qué punto es posible acercarse a sus tomas de decisiones, modos de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los alumnos en sus entornos de intercambios específicos?

Las ciencias sociales, sobre todo la sociología y la antropología, confieren cada vez mayor importancia a las maneras particulares de construir modelos de comunicación en las aulas (Pérez Gómez, 2000). La ciencia histórica, en cambio, casi nunca llega a trascender en sus propuestas los ámbitos de las políticas oficiales -lo regulado en el pasado-, y de las teorías pedagógicas o de lo pensado en las esferas educativas. Queda así por plantearse, desde una perspectiva histórica, un eslabón crucial y determinante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje: las prácticas educativas protagonizadas por los maestros de escuelas; por demás, no siempre coincidente con lo definido en los dos planos anteriores.

En los programas de estudios, concebidos desde el propio inicio de las reformas escolares por el gobierno interventor, en 1899, primó una concepción utilitarista de la enseñanza. El maestro de escuela pública, consciente de las afectaciones en los índices de retención escolar en alumnos procedentes por lo general de familias pobres, debía garantizar que el niño saliera o abandonara la escuela conociendo, al menos, rudimentos de lectura y escritura, además de poder medir y contar. Incluso, la Historia de Cuba, aún cuando se incluía en cada uno de los cursos de estudio a partir del tercer grado, no escapaba tampoco a este enfoque de la enseñanza. Así, por ejemplo, la Circular No. 5, del 20 de mayo de 1901, que reglamentaba los Cursos de Estudios y Métodos de Enseñanzas –los primeros redactados por cubanos– disponía que la finalidad de esta materia fuera la formación moral y cívica; preparar al futuro ciudadano de la república, encauzándole la atención «hacia los hombres que edifican y organizan con virtudes modestas», y no «a los que deslumbran por grandes hechos de armas...» (Junta, 1901, p. 97)

Por su parte, los manuales y libros de textos utilizados para la enseñanza de la Historia respondieron también a esas exigencias. La visión «combatiente» de la nación cedía lugar en sus páginas a imágenes idílicas de un nacionalismo triunfante. La guerra había quedado atrás, y tanto antiguos autonomistas como independentistas, blancos y negros, cubanos y españoles, estaban llamados a contribuir a la construcción de la patria cubana como ciudadanos de la nueva nación civilizada.

Sin embargo, más allá de lo establecido y programado, existen indicios que permiten constatar la efectividad en la transmisión de los valores patrióticos nacionalistas, procedentes del ciclo independentista cubano, con su carga de héroes y mártires.

Entre las fuentes históricas consultadas se encuentran registros documentales que reflejan la orientación dada a la enseñanza de la Historia por un conjunto de maestros, no siempre relacionados con las grandes personalidades del magisterio de la época. Entre estos indicios resaltan las encuestas aplicadas a niños y niñas de diferentes escuelas públicas.

En 1914, el maestro cubano Arturo Montori, imbuido por los estudios psicológicos en el mundo de la pedagogía, confeccionó una encuesta para niños de primaria. El universo de su trabajo fueron 1 212 niños (584 niños y 628 niñas) de distintas partes de la Isla. La primera pregunta que debían responder era la siguiente: «Entre las personas que Vds. conocen por el estudio, por sus lecturas o por referencia ¿por cuál sienten más admiración de modo que quisieran parecerse a ella?» El número mayor de votos lo obtuvo José Martí, devenido más tarde en Héroe Nacional de Cuba, mientras en el segundo puesto se ubicaron los nombres de los maestros de los alumnos encuestados. Del tercer al quinto lugar aparecían, por orden, el gran pedagogo cubano del siglo XIX, José de la Luz y Caballero, y los revolucionarios Antonio Maceo Grajales, Lugarteniente General del Ejército Liber-

tador de Cuba, y Carlos Manuel de Céspedes, el Padre de la Patria, iniciador de las luchas por la independencia del pueblo cubano.

Las cifras ofrecidas por Montori en su investigación no dejaban dudas acerca del conocimiento de los niños sobre la guerra y sus héroes, aprendido en los planteles escolares y también por medio de la experiencia familiar. A partir del estudio, el resumen porcentual extraído en relación con el total de niños de cada sexo que intervino arrojó que el 55.06% sentían preferencia por figuras de la revolución independentista, seguido por los personajes conocidos del medio social.

Como concluyera Montori: «La simpatía principal de los niños, se inclina hacia los personajes de la Revolución; en los niños está más pronunciada esta tendencia que en las niñas; sin embargo, en ambos casos ocupan el primer lugar.» (Montori, 1914, p. 117)

Una encuesta aplicada a una muestra de más de mil alumnos es un referente importante que posibilita constatar que entre los contenidos históricos transmitidos en las escuelas, bien en las asignaturas del currículo o bien en los actos cívicos y patrióticos organizados por las escuelas, el imaginario patriótico ofertado procedía de la simbología del independentismo.

La importancia de esta fuente no se circunscribe a su porción estadística, también le permite al historiador acceder a las «voces» de los niños. Algunos alumnos dejaban por escrito sus respuestas en la encuesta de Montori. Un niño de diez años razonaba su admiración por Martí diciendo: «Yo admiro a Martí porque él ha sido el verdadero padre de la independencia de Cuba.» Otro niño de quince años, al referirse a Martí, agregaba: «Sufrió por Cuba, y por ella murió; dando ejemplo a la generación precedente y a las venideras. Si todos los cubanos se esforzaran en imitar a Martí, nuestra patria sería feliz.»

Fue sin dudas la figura de José Martí la que más trascendió en el ámbito escolar desde la primera ocupación. Si hasta 1905, la recepción martiana en las escuelas públicas de Cuba formó parte de la difusión del legado cívico-patriótico de los padres fundadores, el conflicto armado entre liberales y moderados, con la consecuente segunda intervención de Estados Unidos (1906-1909), produjo cambios sensibles en la adopción de los paradigmas simbólicos del nacionalismo. Si la patria estaba en peligro —como se advertía en los editoriales de la prensa cubana— había que buscar su salvación en el hombre que encarnaba, con una aureola mística, la idea fundacional de la nación.

A diferencia de México, donde los mitos fundacionales del estado nacional se debatían entre las facciones políticas de Iturbiditas y de quienes abrazaban las banderas de Hidalgo y el «Grito de Dolores» (Rodríguez Piña, 2007), en Cuba la simbología operaba con códigos de recepción diferentes. El «apostolado» martiano fue incuestionable, más allá de los grupos políticos que ejercieran el poder en la Isla.

La impronta del mito martiano en la escuela fue indudable. Muy pronto los maestros incorporaron al circuito escolar patriótico la estatua de José Martí, inaugurada en 1905 en el Parque Central de La Habana. El monumento se insertó en la ceremonia de la Jura de la Bandera, oficializada en 1910. Después del juramento, los maestros de diferentes escuelas habaneras, seleccionaban una comisión de alumnos para depositar flores en la estatua del Maestro.

Desde el punto de vista pedagógico, el maestro José Miguel Trujillo advertía la necesidad de las excursiones y visitas a museos y lugares en que se encontraran esos monumentos: «¿Qué niño olvidará una lección sobre Martí, si como complemento de ella, se muestra la estatua en nuestro parque Central? ¿Puede haber lección más elocuente de historia que una dada a las sombras de los árboles que rodean la tumba de Antonio Maceo?» Para el pedagogo, la importancia educativa y didáctica de los monumentos estaba clara: «A veces enseña más un momento de observación en uno de estos monumentos o en una lámina que lo represente que horas enteras de explicaciones.» (Trujillo, 1914, p. 127)

Otras fuentes empleadas en la investigación fueron los nombres de las escuelas, localizados en los informes de inspectores de escuelas. Durante la colonia las instituciones escolares públicas, más que nombrarse, solían aparecer enumeradas. Desde el mismo inicio de la ocupación estadounidense, según consta en los informes de autoridades estadounidenses y cubanas, comenzaron a identificarse los planteles en todas las provincias del país con nombres de figuras prominentes del Ejército Libertador de Cuba o de la emigración revolucionaria.

Los seudónimos de niños en concursos, alegóricos a la epopeya libertadora, así como los predilectos juegos infantiles de «soldados libertadores», en contraposición a los antiguos simulacros de corridas de toros y peleas de gallo en los pasillos y patios de recreos, constituyen otros indicios valiosos. A manera de ejemplo, se muestra el siguiente testimonio del maestro habanero Arturo Gali. En su aula los niños mostraban inquietud por la diferencia entre los conceptos de batalla y combate, mientras que al preguntársele al inquieto Mariano Torres, cuáles eran sus juegos y juguetes preferidos, contestó que los soldados y la escopeta. (Gali, 1911, p. 8)

Otros tipos de registros consultados apuntan hacia experiencias más concretas de determinados maestros. Entre ellos se encuentran los diarios y cuadernos de maestros, publicados en las revistas pedagógicas. Sirva de ilustración la preparación de una clase extraída de un diario de un maestro de la localidad de Cárdenas en 1906:

*Ejercicios:* Un alumno leerá en alta voz el artículo que publicó «La Discusión», respecto a la fiesta patriótica celebrada por los niños camagüeyanos el 24 de febrero último. Conversación dialogada sobre ese interesante asunto.  
Finalidad: Despertar en los educandos amor hacia las fechas gloriosas de la Patria;



brindarles un ejemplo de entusiasmo cívico, y despertar simpatías por sus compañeros de aquella heroica región.

*Resultado:* Insuperable.

*Observaciones:* En la clase hubo exclamaciones de júbilo, aplausos, notas de compañerismo y reinó, en fin, un digno espíritu de desbordante patriotismo y anhelo de imitar a los niños camagüeyanos.» (Méndez Rubí, 1906, p. 487)

Este tipo de experiencia se realizaba con alumnos de primer grado. El hecho de que un maestro de Cárdenas presentara a sus alumnos las actividades desarrolladas por niños del Camagüey, en torno a temas patrióticos, funcionaba como un elemento de indiscutible cohesión. En medio de contradicciones y arraigados sentimientos regionalistas, limados, pero no eliminados por la guerra, el mensaje que llegaba a los escolares se traducía en sentimientos de respeto y amor a la patria, no constreñida al lugar de nacimiento, sino en su dimensión más integradora como la patria de los cubanos.

No puede dejar de mencionar entre las fuentes históricas la fotografía de la época y las lecciones publicadas en la prensa especializada sobre temas pedagógicos. Pedagogos, maestros de prestigio y directores de estas revistas establecían, en sus orientaciones metodológicas, la necesaria interrelación de la Historia con otras asignaturas del currículum escolar, poniendo especial énfasis en la Geografía y el Dibujo libre, pero siempre a partir de referentes simbólicos del movimiento libertador. En tal sentido, el maestro José Miguel Trujillo se refería a un mapa de la isla de Cuba realizado por los alumnos de la escuela pública que dirigía su compañero Manuel García Falcón, en el cual se trazaba la marcha seguida hacia el Occidente de la Isla por el Ejército Invasor cubano entre 1895 y 1896, señalando los puntos en que se realizaron los combates más importantes.

A propósito del maestro Falcón, no sólo contribuyó con sus iniciativas a desarrollar los conocimientos y las habilidades del niño en las asignaturas de Historia y Geografía, estimulando su sentido axiológico, sino que también fue un decidido defensor de la introducción del Dibujo libre en el diseño curricular de los cursos de estudio, junto al Dibujo natural y el Dibujo decorativo. En uno de sus artículos, publicado en la revista *Cuba Pedagógica*, ejemplificaba como de manera sencilla había logrado en una demostración de Dibujo libre interrelacionar las asignaturas de Historia, Geografía y Lectura.

En dicha clase, el maestro Falcón comentó sobre el desembarco del general Antonio Maceo por las costas del Oriente de Cuba en 1895. Posteriormente, ordenó a los niños que leyeran algunos pasajes de las crónicas de la guerra del general José Miró Argenter, fijándose con detenimiento en las dificultades que encontraron los expedicionarios a su llegada a la Isla. Una vez realizada la lectura, y con la información previa del profesor, debían proceder a dibujar el momento del desembarco.

Los dibujos más destacados fueron reproducidos en la citada revista, mostrándose en todos los casos la existencia de la bandera cubana como elemento simbólico presentes en el imaginario de los niños.

Este tipo de información es susceptible de ser contrastada con testimonios, crónicas y fotografías que recogían los actos cívicos-patrióticos en fechas como el 10 de octubre, el 24 de febrero y el 27 de noviembre, en los que participaban los alumnos de las escuelas públicas portando banderas cubanas.

Desde luego, al trabajar con experiencias históricas de esta primera promoción de maestros republicanos, no puede desconocerse las situaciones complejas que debieron enfrentar al impartir la historia patria, potenciando el imaginario nacionalista con base en la ideología independentista. La presencia de hijos españoles en muchas de las aulas de las escuelas públicas colocaba la relación maestro-alumno y también maestro-padres en un plano de permanentes conflictos que exigían grados de flexibilidad ante el carácter imprevisto de muchas de las situaciones que podían presentarse en una clase de Historia.

De hecho, el respeto prevaleció como regla. Incluso, el catedrático Alejandro María López, autor de Historia de Cuba en breve compendio, la única de su tipo que enfrentó directamente la política de Estados Unidos hacia la Isla, advertía, en su introducción, que en la escritura de los textos de historia para niños existían determinados asuntos que debían ser respetados:

... A nuestras escuelas van niños hijos de españoles, y de esos hijos de españoles, unos nacidos en Cuba, y otros también en España. La escuela en todos sus actos debe ser cubana; pero estos terceros inocentes nos imponen un respeto sagrado. Como hijos de Cuba esos niños tienen el derecho de no ver ofendidos en la Escuela, ni a sus padres, ni a la patria de sus padres... (López, 1900, p. 8)

No obstante las situaciones de indeterminación y contingencia presentes en toda práctica educativa, presente y pasada, el historiador puede acercarse a este eslabón decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y aportarles a los actuales maestros experiencias y reflexiones que tributen a su quehacer como docentes. En la construcción del conocimiento pedagógico actual resultaría enriquecedor poder recuperar lo mejor de la experiencia pasada, muchas veces desconocida hasta por los propios pedagogos.

Los resultados de esta investigación vienen a cubrir insuficiencias y vacíos sensibles en el campo historiográfico relacionado con la historia de la educación en Cuba. Pero, al mismo tiempo, están dirigidos a aportarles a las nuevas promociones de «maestros emergentes» y pedagogos actuales el conocimiento de una tradición; una cultura docente dirigida en aquel entonces a formar una conciencia histórica en medio de conflictos civiles y de intervenciones extranjeras, entre los que debió

emerger y consolidarse el estado nacional cubano. Al recurrir a este tipo de experiencias –como bien advierte Bárcena (2005)– «se hace de la tradición misma un método de investigación y de conocimiento». (p. 92) Pero también constituye una eficaz alerta sobre la importancia de la sensibilidad e identificación del maestro con la historia que enseña, más allá de su formación y preparación magisterial.

## REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gali, A. (1911). *En mi escuela; observaciones psicólogo-pedagógicas y narraciones*, Guana-jay: Imprenta La Generosa.
- Junta de Superintendentes de la Isla de Cuba. (1901). *Cursos de Estudios y Métodos de enseñanza para las escuelas públicas*, La Habana: Imprenta de Rambla y Bouza.
- López, A. M. (1900). *Historia de Cuba en breve compendio*, La Habana: Imprenta y Papelería La Propagandística.
- Méndez Rubí, O. (1906). Hojas de un diario de clases, *La Instrucción Primaria*, La Habana, marzo 10.
- Montori, A. (1914). Estudio sobre los ideales de los niños cubanos. Los ideales y la educación, *Cuba Pedagógica*, La Habana, febrero 15.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez Piña, J. (2007). La disputa por una hegemonía nacionalista: el 16 o el 27 de Septiembre como celebración de la fiesta nacional, *La construcción del discurso nacional en México un anhelo persistente (siglos XIX y XX)*, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, pp. 109-140
- Trujillo, J. M. (1914). *La enseñanza de la historia*, La Habana: Imprenta de Cuba Pedagógica.



# Enseñanza de la Historia y Filosofía de la Medicina, mediante la reflexión de Historias Clínicas antiguas

José Gaspar Rodolfo Cortés Riveroll<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma de Puebla. México*

[jgcr2002@yahoo.com.mx](mailto:jgcr2002@yahoo.com.mx)

## Resumen

La enseñanza de la Historia y Filosofía de la Medicina en la Universidad Autónoma de Puebla, se ha constituido en la base de una formación médica humanista, que en el marco del Modelo Universitario Minerva permitan al alumno de medicina, desarrollar habilidades cognitivas e involucrarse en un proceso de aprendizaje continuo. En este ensayo presentamos la base conceptual para trabajar con historias clínicas antiguas, y partir de ellas para el encuentro con la Historia de la Medicina. Para realizar una historia clínica, se requiere de tres procesos: una exploración sensorial, un interrogatorio y un razonamiento deductivo.

## Abstract

The teaching of the History and philosophy of the Medicine in the Autonomous University of Puebla has been constituted in the base of a medical humanist formation, which in the framework of the Model University Minerva permit the student of medicine, to develop cognitive abilities and to be involved in a process of continuous learning. In this paper we present the conceptual base to work with ancient medical histories, and to leave from them for the encounter with the History of the Medicine. To carry out a medical history, is required of three processes; a sensory exploration, an interrogation and a deductive reasoning.

## Introducción

La enseñanza de la Historia y Filosofía de la Medicina, en las Escuelas y Facultades de Medicina en México, se ha constituido en un reto para profesores y directivos. Su obligatoriedad –aceptada recientemente–, ha permitido un abanico de formas y estrategias para su enseñanza; desde la búsqueda de la mejor ubicación en el Plan de estudios, hasta la indagación de la profundidad en la materia. Quienes la ubican al inicio de la carrera, manifiestan que los alumnos muestran una gran incomprensión, debida a la escasez de lenguaje médico y a una ausencia de

---

1 Médico Cirujano y Partero; Maestría en Estadística Aplicada a la Salud; Maestría en Historia, Doctorado en Historia; miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

materias clínicas; quienes por el contrario, la sitúan hacia el final, señalan que los alumnos muestran ahora una falta de interés, pues la próxima salida y las visitas hospitalarias, crean un centro gravitatorio que menosprecia los conocimientos de las humanidades médicas. Más sin importar su ubicación curricular, el papel de la Historia y Filosofía de la Medicina, es muy importante en la formación médica, pues su presencia indica la intención de poder desarrollar en los futuros médicos, un sentido de responsabilidad que vaya más allá del cumplimiento de una misión predefinida, por elevados que sean sus fines, para llegar a un nivel de reflexión sobre el conocimiento que constituye el saber profesional, sobre las implicaciones de sus quehaceres y los alcances de sus actos (Viesca, 2004:9). En este sentido, se pueden distinguir las instituciones médicas educativas que siguen la vía clásica para formar médicos, y aquellas que se conforman con adiestrar técnicos para las distintas actividades del cuidado a la salud.

En la Facultad de Medicina de la ciudad de Puebla -desde 1992-, optamos por ubicar a la Historia y Filosofía de la Medicina a mitad del camino, cuando el alumno está terminando de cursar las materias básicas e inicia la Clínica Propedéutica. Conocida la situación en otras Universidades de nuestro país, optamos inicialmente por realizar una antología de textos médicos, que permitieran al alumno conocer las fuentes primarias; esta experiencia nos reveló un mayor interés de los alumnos por las historias clínicas, tanto en su desarrollo como en su filosofía, lo que permite al alumno abordar el acto médico de lo simple a lo complejo. En este trabajo presentamos la base conceptual para trabajar con historias clínicas antiguas, y partir de ellas para el encuentro con la Historia de la Medicina.

**Antecedentes.** Aunque la enseñanza de la Historia de la Medicina se puede remontar a las escuelas hipocrática y galénica, los inicios de la moderna Historia de la Medicina, se hallan a finales del siglo XVIII en París, con una cátedra conjunta de «Medicina Legal e Historia de la Medicina», impartida por Cabanis hasta su muerte en 1807, y utilizando su propio libro de texto publicado en 1804, con un enfoque eminentemente pragmático: «enseñar algunos ejemplos para conocer los errores del pasado y evitar repetirlos» (Cordero, 2004: 83). Este antecedente, es vital para comprender lo ocurrido en nuestro país, pues se siguieron los mismos lineamientos del modelo de enseñanza francés propuesto por Cabanis, e incluso su mismo libro traducido al español en 1820. Efectivamente a partir de 1841, se empieza a impartir la cátedra en la ciudad de México, de una forma un tanto irregular, debido principalmente a los acontecimientos políticos y al cierre transitorio de la Universidad. Particularmente en la ciudad de Puebla, el inicio de la enseñanza de la medicina y la cirugía en el Hospital de San Pedro, se inició formalmente el 6 de junio de 1831, y aunque no se impartió la cátedra, en 1856, al cambiar el Plan de Estudios, se introdujo la «Historia Natural Médica» (Cortés, 2005:289), y poste-

riormente fue denominada como Historia de la Medicina. Durante el siglo XX, y a pesar de los cambios continuos en la enseñanza de las ciencias médicas, mantuvo su vigencia aunque fue relegada y se le consideró más bien como complementaria; no obstante, a partir de 1992 y principalmente en 1995 con el cambio administrativo a sistema de créditos, la Historia y Filosofía de la Medicina en la Universidad de Puebla, se ha consolidado y fortalecido, utilizando diversos materiales de apoyo, como libros, enciclopedias, antologías y artículos especializados. Si bien, los contenidos de la materia se han mantenido sin cambios significativos, se le han otorgado mayor número de horas a la Historia de la Medicina Mexicana, en la que se incluyen formas de medicina prehispánica; sin embargo, mantener el interés del alumno de medicina y competir con materias como fisiología humana, anatomía patológica o clínica propedéutica, ha propiciado una falta de interés por parte de los alumnos, quienes comúnmente la denominan «materia de relleno». Ante este panorama, nos dimos a la tarea de buscar una manera distinta y a la vez novedosa, para mostrar al alumno su importancia y su aplicación cotidiana.

## Historia y Medicina

La aparición de la historia y de la medicina pre técnica, ocurrió durante el siglo V antes de nuestra era en la Grecia Clásica, y lo que fueron Heródoto de Halicarnaso y Tucídides para la historia, lo son Alcmeón de Crotona e Hipócrates de Cos para la medicina. Ambas disciplinas tienen mucho en común y en ocasiones se complementan. Su nacimiento es el fruto de una nueva forma de pensamiento racional que a partir de esta época, empezó a surgir en las ciudades griegas del Asia Menor, y cuya búsqueda fue la reflexión positiva sobre la naturaleza. En esta indagación, el sentido de la vista fue considerado como instrumento fundamental para la obtención de conocimiento, tanto para médicos como para historiadores. En su *Metafísica*, Aristóteles es explícito: «Nosotros preferimos la vista al resto. La causa es que la vista es, de todos los sentidos, el que nos hace adquirir más conocimiento y nos descubre más diferencias.» Para saber es necesario haber visto, dice Jenófanes, y Heródoto también tiene esa concepción. Para Tucídides, la posición a este respecto es clara: «la única historia que se puede hacer es la contemporánea.» Para el autor de la *Historia de la Guerra del Peloponeso*, el trabajo del historiador es la búsqueda de la *akribeia*, es decir, la conformidad con los hechos. *Akribes* fue el nombre que se asignaba a una armadura bien adaptada al cuerpo; la *acribia*, es por lo tanto, transformar el *ver* en *saber*, o en «ver claro»; asegurar la adecuación entre el relato y lo real, hacer que el relato «se pegue» a lo que realmente ocurrió. Con esta actitud, Tucídides escribía la verdad de los hechos, hechos que «hablan por sí mismos». Tucídides e Hipócrates son coetáneos y por el relato del primero de la



peste de Atenas en su libro II, se advierte un conocimiento en materia de síntomas y de diagnóstico. Cochrane considera que «las historias de Tucídides representan una tentativa de aplicar al estudio de la vida social, los métodos empleados por Hipócrates en el arte de la medicina» (Lozano, 1987: 26).

Por otro lado, la corriente médica empirista, sostuvo que el verdadero criterio de la verdad médica consistía en captar directamente por los ojos, porque todo lo que existe debe ser visto y conocido. Es así como volvemos a encontrar la oposición tradicional del pensamiento griego entre cosas visibles y cosas invisibles; las primeras dependen directamente de la *empiria* y las segundas necesitan una intervención diferente; se puede tratar de adivinación inspirada o de puro razonamiento. Este comienzo sobre la reflexión del método científico vuelve vigente la observación de dos principios básicos: la *autopsia* y la *hermeneía* o «interpretación». Respecto a la primera, los médicos hipocráticos introdujeron la noción originaria y básica de la semiología, la de «signo» (*semeion*), que en su sentido médico se utiliza para designar todo dato de observación, capaz de dar una indicación de diagnóstico, pronóstico o terapéutica acerca de la enfermedad observada. De esta manera, el médico hipocrático dispuso de un método para resolver adecuadamente sus problemas de diagnóstico con tres recursos principales:

*Aísthesis* o exploración sensorial («yo veo»). El criterio principal para la certidumbre fue siempre «la sensación del cuerpo». De ahí el ahínco y la minucia con que supieron aplicar todos sus sentidos a la exploración de sus pacientes: con la vista, el aspecto de la piel y las mucosas, movimientos diversos, secreciones y excreciones, uso de espéculos anal y vaginal, y la clásica descripción de la *facies hipocrática*; con el oído, la voz, respiración, tos, crepitaciones óseas, borborismos, y la práctica de la auscultación inmediata del tórax; con el tacto, la temperatura y el pulso, posición de los huesos, palpación del vientre, tacto vaginal; con el olfato, el olor de la piel, de los esputos, de las úlceras; con el gusto, la exploración gustativa del sudor, la piel, las lágrimas y el cerumen.

Mediante la palabra («yo oigo»). El médico realizaba el coloquio anamnésico con el enfermo, sobre cuya importancia y diversidad de temas se insiste en los textos hipocráticos; ilustraba al enfermo acerca de su enfermedad y trataba de ganar su confianza con palabras persuasivas. No obstante, el saber obtenido mediante el interrogatorio, fue considerado al igual que Tucídides, menos importante que la observación sensorial.

Razonamiento diagnóstico («yo se»). Los datos clínicos conseguidos mediante los dos procedimientos anteriores le permitían al médico hipocrático llegar a un diagnóstico, después de haber establecido conexiones clínico-patológicas, entre los signos que la exploración había otorgado y que le permitieran explicar satisfactoriamente la totalidad del cuadro clínico (Laín Entralgo, 1998: 116).

## Metodología

La enseñanza de la Historia de la Medicina en nuestra Universidad, se está realizado en el Marco del Modelo Universitario Minerva, en el que se busca que el alumno, además de adquirir las habilidades y conocimientos específicos de su disciplina, desarrolle también habilidades cognitivas que le permitan involucrarse tanto en un proceso de aprendizaje continuo como en otros que le demandan comprometerse participando con una actitud asertiva, crítica y de colaboración en el diseño o construcción de colectivos de aprendizaje-enseñanza, dentro de la sociedad a la que se debe. Así y desde hace dos cuatrimestres, implementamos como eje de estudio para Historia de la Medicina, las historias clínicas de diferentes culturas y épocas, iniciando con la medicina hipocrática, en la que nace la historia clínica, saber susceptible de enseñanza, basado principalmente en la observación sensorial de la realidad del enfermo y del medio físico, utilizando como fuentes los libros I y III de la *Epidemias* hipocráticas. Tratando de que el alumno identifique la estructura fundamental del documento patográfico, integrado por sus tres partes esenciales: la *descriptio subjecti*, la *descriptio morbi* y el *exitus*. Logrando con ello el pleno cumplimiento de la función docente del relato, «la historia clínica enseña a saber ver y a saber hacer» (Laín Entralgo, 1961:631). No debemos pasar por alto en estas historias, la precisa fidelidad a la realidad clínica, tanto en la amplitud y al rigor de la observación sensorial, como en lo relativo al orden temporal de lo observado, y de no menos importancia, el enfermo es contemplado y descrito como un ente real estrictamente singular y original. Siguiendo esta metodología, los alumnos se van adentrando en las particularidades médicas de la cultura en cuestión, así como en la filosofía que dio sustento a la práctica médica de cada época.

## Comentarios

Un alumno de medicina tras la búsqueda de convertirse en un buen médico, debe esforzarse frente a toda respuesta morbosa, descubrir y mostrar la universalidad de su mecanismo y de su apariencia, lo que hace mediante las ciencias médicas que ha adquirido durante el ciclo básico, y otorgando con ello el carácter científico a su quehacer. Por otro lado, pero siguiendo este orden, frente a toda respuesta morbosa «aparentemente universal», el médico debe orientarse al descubrimiento de la individualidad, que de manera necesaria subsiste siempre a la apariencia general del trastorno.

A manera de conclusión, la historia clínica no debe contener sino elementos descriptivos que sean o puedan ser necesarios para el tratamiento. Conviene no

olvidar que la actividad del médico, debe ser definida primordialmente por su causa final, y para el médico, tal causa es el tratamiento. Pero éste no debe ser entendido según lo que el médico «piense hacer», sino en lo «podría hacer». Esto es, ese «podría hacer», debe estimarse con mente histórica; el médico no debe pensar en sus posibilidades presentes, debe conjeturar en el futuro, según lo que el saber médico ha sido en el pretérito y es en el presente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cabanis, J.P.G.: *Compendio histórico de las revoluciones y reformas de la medicina*. Traducción de D.S.M. Imprenta Repullés, Madrid, 1820.
- Cordero Galindo, Ernesto: *Enseñanza de la Historia de la Medicina. Origen y desarrollo en México*. Rev. Analecta Histórico Médica, Año II, No. 2, 2004:83-99.
- Cortés Riveroll, José Gaspar Rodolfo: *Enseñanza de las ciencias médicas en la Puebla de los Ángeles, 1787-1856*. México, BUAP, 2005.
- Cortés Riveroll, José Gaspar Rodolfo, et al.: *Historia Antigua de la Medicina*. México, BUAP, 2007.
- Laín Entralgo, Pedro: *Historia de la Medicina*. España, Salvat, 1998.
- Laín Entralgo, Pedro: *La Historia Clínica*. España, Salvat, 1961.
- Lozano, Jorge: *El discurso histórico*. España, Alianza Editorial, 1987.
- Viesca Treviño, Carlos: *La inclusión de modelos no occidentales en la enseñanza de la Historia de la Medicina. Sus consecuencias epistemológicas*. Rev. Analecta Histórico Médica, Año II, No. 2, 2004:9-21.

# Naturaleza del conocimiento de lo histórico o Sobre el desarrollo de una Didáctica de la Historia

Laura Rebeca Favela Gavia  
*Universidad Nacional Autónoma. México*  
[laura.favela@cch.unam.mx](mailto:laura.favela@cch.unam.mx)

## Resumen

El problema principal al que se enfrenta la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos es que los alumnos no la conocen, no la aprenden, no la comprenden, no la usan. Esto es debido, entre otras causas, por declarar en el currículo que la labor educativa de las instituciones está centrada en el aprendizaje del alumno; sin embargo, en la terreno de la práctica, continuamos centrándola en las actividades que el profesor realiza para enseñar y no para el aprendizaje del alumno.

Centrar el trabajo académico en el proceso de aprendizaje de los alumnos significa que la labor principal del docente después de conocer lo mejor posible su disciplina, es conocer los procesos cognitivos de los alumnos según la edad y nivel educativo en el cual se encuentran, desarrollar la didáctica de la especialidad compuesta de lo disciplinar, de procedimientos propios del área y de la naturaleza del conocimiento de lo histórico, de estructuración estratégica de la imbricación de ambos junto con lo actitudinal, de manera que los alumnos a lo largo de su formación académica aprendan historia, historiando.

Múltiples posibilidades para desarrollar esa didáctica se han construido pero a menudo de manera aislada y por ello los profesores no las conocen. La WEB es la herramienta con la cual se puede salvar el escollo; y a pesar de su ya larga existencia el maestro continúa encerrado en el aula, sin tener contacto real con otros profesores del orbe que comparten la misma problemática. La experiencia colectiva mundial puede ofrecer significativas respuestas encaminadas a la solución. Pensar históricamente en tiempos de la globalización significa pensar que hoy es el pasado del futuro deseable y por ello debemos emprender globalmente las acciones que nos permitan lograr ese futuro, es decir, ser asertivos hacia ese futuro.

## Abstract

The main problem facing the teaching of history in all levels of education is that students do not know, do not learn, do not understand, do not use. This is due, among other things, by declaring in the educational curriculum of the institutions is focused on student learning, but in the field of practice, continued to focus on activities that the teacher taught and performed to not for student learning.

Focusing the academic work in the learning process of students means that the main task of the teacher after learning best discipline is to know the cognitive processes of students by age and education level, which meet, develop specialty teaching consists of discipline, of procedures of the area and the nature of knowledge of the historical, strategic structuring of the overlapping of both along with the attitude, so that students throughout their academic learn history, makes history.

Multiple opportunities to develop this teaching have been built but often in isolation and so the teachers do not know. The Web is the tool which can save the reef, and despite its long existence the teacher continues to shut in the classroom, without having actual contact with other teachers of the world that share the same problem. The global collective experience can offer significant responses aimed at the solution. Think historically in times of globalization means thinking that today is the last of the desirable future and we must therefore take action globally to enable us to achieve that future, that is, be assertive toward that future.

## Introducción

El presente trabajo expresa una propuesta para el desarrollo de la nueva didáctica de la historia, expresada para la Educación Media Superior.

La nueva didáctica de la historia tiene un origen teórico en el que se imbrican filosofía, psicología e historia en la sociedad actual para la enseñanza del conocimiento de lo histórico. Se pretende mostrar que el profesional que ejerce la docencia debe tener un profundo conocimiento de las implicaciones teóricas y fácticas de su área de conocimiento en el terreno de la educación, a fin de lograr la asertividad y el interés de sus alumnos, para que ellos comiencen a dar los pasos necesarios para convertirse en artífices de su formación académica y de su formación para la vida como ciudadanos libres y responsables.

El trabajo está conformado por tres secciones: en la primera se presenta el presupuesto teórico del que parte esta propuesta, y en él se explica la naturaleza del conocimiento de lo histórico y las características del desarrollo cognitivo, propio de la adolescencia; la segunda lo constituyen la explicación y connotaciones reales que implica la declaración de centrar la educación en el aprendizaje del alumno; la tercera presenta la concreción práctica de los supuestos teóricos que en los dos anteriores se ha planteado.

La propuesta es una secuencia didáctica para segundo año de bachillerato que se ha aplicado en educación presencial en el Colegio de Ciencias y Humanidades perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. A su vez, ha servido para enseñar a distancia a profesores de ese nivel educativo a crear secuencias didácticas con el uso de medios tecnológico informáticos.

La docencia en la actualidad exige cada vez más del profesional que se dedica a ella, si bien es cierto en antiguo era suficiente con que conociera lo fáctico del área, posteriormente fue necesario que además conociera formas interesantes de dar a conocer al alumno ese conocimiento; actualmente exige que el docente conozca además las posibilidades que su área tiene para potenciar el pensamiento del alumno y apoyarlo en su competente autoformación. Específicamente en nuestro caso es fundamental que apoyemos a los estudiantes a aprender a *pensar históricamente* como una habilidad que lo coloque en el horizonte de la civilidad responsable de su presente y del futuro que debe visualizar.

### 1 Presupuesto teórico del que parte esta propuesta

#### *La naturaleza del conocimiento de lo histórico*

Lo que aquí se va a presentar es lo que consideramos el núcleo del problema para la enseñanza de la historia en educación media superior.

Este problema es caracterizar la cualidad del conocimiento de lo histórico como acontecer y producto humano. Esa producción humana entraña dificultades para su aprehensión por parte del sujeto cognoscente que puede ser el maestro y por consiguiente para su enseñanza a adolescentes.

La docencia implica necesariamente el conocimiento de la materia con la que se trabaja, y las características de la edad de los sujetos con quienes se trabaja en la educación media superior.

Las implicaciones que tiene abordar este tipo de conocimiento no se limitan al conocimiento de lo fáctico sino que alcanza también a abarcar la naturaleza de este tipo de conocimiento. Si el maestro lo logra entonces podrá diseñar estrategias más eficientes para alcanzar los objetivos que se plantee, pero también le permitirá establecer nexos transversales con las materias del mismo nivel educativo, así como líneas verticales en la enseñanza de la historia a través de los distintos niveles educativos.

No vamos a penetrar en las profundidades de lo epistemológico pero si al menos contemplarlo y caracterizarlo. El manejo de la naturaleza del conocimiento de lo histórico permitirá al maestro diseñar estrategias educativas por medio de las cuales pueda alcanzar las metas de apoyar el desarrollo cognitivo de los alumnos en lo intelectual, moral e histórico.

Definamos lo que en general<sup>1</sup> lo que se entiende por conocimiento para acercarnos más al tipo de conocimiento que nos interesa, que es el histórico.

El término conocimiento se refiere en diccionario a:

La acción de conocer; 2.- facultad del ser humano para comprender por medio de la razón la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas; 3.- capacidad que tiene el ser humano de percibir estímulos físicos mediante ciertos órganos del cuerpo y de tener conciencia de su existencia y de lo que le rodea; 7.- conjunto de datos o noticias relacionadas con algo, especialmente conjunto de saberes que se tienen de una materia o ciencia concreta.<sup>2</sup>

Entendimiento, inteligencia, razón natural. Cada una de las facultades sensoriales del hombre. Estado de conciencia de sí mismo y de las cosas, en que vive el hombre. Aprehensión intelectual de un objeto. Noción, ciencia, sabiduría.<sup>3</sup>

Estas definiciones nos remiten en realidad a conocer como verbo en infinitivo que significa la acción mental; y a *conocimiento* como nombre de un objeto mental.

1 El uso del diccionario de la RALE se hace debido a que presenta una definición generalmente aceptada independientemente de las inclinaciones ideológicas del autor de un diccionario especializado.

2 Diccionario de la Lengua, 2002, vol.1, p.495.

3 Diccionario de la Lengua Española (21° ed.), p.544. Gran Enciclopedia Salvat (2003) vol.8, p. 1090-1091.

Conocimiento implica la acción de conocer que a su vez es aprehender un objeto físico o mental.

Resumiendo al máximo, a lo largo de la historia la filosofía se ha explicado el conocimiento desde dos perspectivas distintas: empirismo y racionalismo; para el empirismo sólo se puede conocer a partir de la percepción sensible de los fenómenos con que los objetos se evidencian. Para el racionalismo el conocimiento es un producto mental primero que fenomenológico sensorialmente perceptible.

La filosofía trascendental kantiana propuso una suerte de mediación entre los dos extremos distantes y casi opuestos. El conocimiento tiene un origen empírico que a través de la razón se elabora como verdadero conocimiento.

Nuestra propuesta va en consonancia con la filosofía trascendental añadiendo que el conocimiento sobre un mismo objeto se desarrolla a lo largo de la vida en etapas diferenciadas, tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del sujeto cognoscente.

Nuestra explicación es que concebimos la filosofía como la actitud racional que le da identidad y carácter de conocimiento a todo lo que el sujeto construye por la vía de la práctica física y mental, bajo las condiciones de su entorno socio-histórico-cultural; y es en ese mismo entorno en y con el cual ha de validar su conocimiento.

El conocimiento es un objeto mental siempre en transformación como todo lo humano, finalmente es una *práctica mental*. Se desarrolla a través del proceso de conocer en el cual existen etapas sucesivas, pues no se conoce todo el objeto de una sola vez y permanece inmutable en la mente del sujeto a lo largo de toda su vida. El conocimiento es experimentado mentalmente a lo largo de la existencia y re-elaborado en las diferentes etapas cognitivas que va alcanzando el sujeto cognoscente<sup>4</sup>. De ahí que no se plantee límite en las posibilidades de conocer y aprehender un objeto cognoscible.

Encontramos que percepción es la palabra clave para el empirismo, pues con ella se implica que el objeto cognoscible está fuera del sujeto y que es a través de los sentidos que tiene contacto con él. Y que razón es la palabra clave para el racionalismo pues con ella se implica que el objeto cognoscible está en el sujeto y que sólo a través de la razón se tiene contacto con él.

4 La palabra mamá designa en una primera etapa de la vida a la propia madre, en la segunda infancia nombra también a todas las que han parido a los otros niños; en la adultez puede alcanzar una categoría axiológica pues denomina no sólo a las que han parido sino a quienes han querido, educado conscientemente para la autonomía a aquellas personas que han estado a su cargo. El significado de la palabra se ha ampliado tanto en el sujeto que incluso deja de referirse a un objeto físico y se identifica para construcciones mentales socio-histórico-culturales como madre patria como rasgo no de origen sino de identidad cultural.



A *percepción* se le ha opuesto *razón* y esto no es del todo cierto; la percepción sensible pasa por la razón, pasa por estructuras socio-histórico-culturales del sujeto que sirven de parámetro para que se apropie de *alguna* manera de aquello que está percibiendo.

El objeto fenomenológico pasa por los sentidos y la percepción se realiza a través de ellos y el dato que arrojan los sentidos se aloja de *cierta* manera en la mente del sujeto.

La manera en que se percibe y aloja esa primera *impronta*<sup>5</sup> depende de la jerarquía socio-histórico-cultural de los sentidos y de la educación consciente de éstos. La percepción tiene siempre una intención, no se imprime en la mente nada sin *alguna* intención del sujeto cognoscente. No hay ingenuidad, aunque el sujeto no sea consciente de la intención.

El dato producto de esa primera impronta se transforma en conocimiento a partir del proceso de pensamiento que lo va elevando de nivel con cada re-elaboración que el sujeto hace de él.

La percepción es una construcción socio-histórico-cultural pues el desarrollo del conocimiento humano ha favorecido por tiempos la preeminencia de alguno de los sentidos para apropiarse del objeto cognoscible<sup>6</sup>.

Todos los sentidos son el medio a través del cual el individuo se relaciona con el mundo que le rodea, la relación comprende la aprehensión y la organización mental de aquello con lo que tiene contacto. La participación de cada sentido es diferenciada; se privilegia alguno en función del objeto a conocer<sup>7</sup> y del parámetro que el desarrollo socio-histórico-cultural establezca en el momento de la acción de conocer.

La actitud empírica es propia de la primera etapa de conocer cualquier objeto sea físico o mental, pues de ahí se obtiene el *dato* que será racionalizado u ordenado bajo algún criterio conscientemente establecido, para ser tratado como basamento de lo que será experiencia racionalizada o conocimiento.

Este conocimiento regresa al plano fenomenológico donde se mide, o confronta contextualmente con el parámetro de la realidad a la que pertenece sea material o mental, para volver a hacer el recorrido evitando así una interpretación arbitraria, cambiando de nivel cognitivo con cada vuelta o recorrido.

La experiencia se va haciendo cada vez más mental que material; pues los mecanismos de comprobación para cada nivel son cada vez más complejos y abstractos y por ello competen a un público más y más especializado.

5 Para el tratamiento específico de impronta véase Ricoeur (2004), que en su primer capítulo discute el sentido de impronta desde Aristóteles hasta Bergson.

6 En los dos primeros capítulos de, Donald M. Lowe (1986), desarrolla especialmente este problema.

7 Señalando que existen diferencias en la naturaleza del objeto cognoscible.

Los diferentes tipos de conocimiento que se han mencionado, son abordados por el sujeto desde su inicio educativo en diferentes niveles desde el ser novato hasta llegar a ser experto. El novato se inicia desde la impronta en un conocimiento determinado y se convierte en experto hasta el desarrollo conceptual y axiológico de ese determinado tipo de conocimiento.

El sujeto cognoscente que ha recorrido conscientemente el camino del conocimiento, es capaz de hacerse eficiente en la construcción de conocimiento en general sin importar la naturaleza del conocimiento del que se trate.

Esencialmente el método de construcción del conocimiento es igual para todos los tipos de conocimiento sin importar su naturaleza; lo que se modifica es la perspectiva desde la que debe llevarse a cabo.

La acción de conocer es humana y el conocimiento es el objeto construido por el sujeto y que lo construye conscientemente, pensando en lo que hace y cómo lo hace para saber cómo hacerlo en lo sucesivo; eso es filosofía.

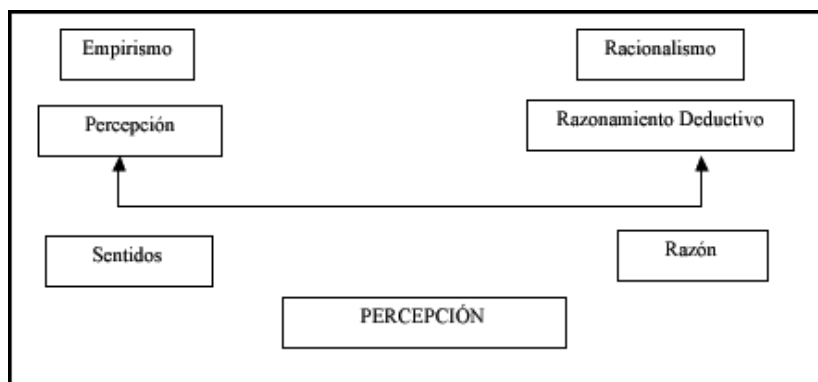
La identidad no es igualar o unificar pues la filosofía reconoce la diferencia en la naturaleza del conocimiento así como las formas de abordarlo desde la perspectiva de cada una; la identidad es reconocer que se trata de conocimiento aunque sus peculiaridades los distinguan a uno de los otros.

Cada una de las áreas desarrolla su propio método de abordar el objeto de estudio y de construir conocimiento, adecuando el método general o filosófico racional al de su propia naturaleza, la que se evidencia a través del fenómeno particular.

Cada área o tipo de conocimiento se acerca científica-racionalmente a su objeto-empírico para construir conocimiento transformable. Donde la percepción es el medio a través del cual se acomodan en primera instancia los datos.

De ahí que resulta necesario educar gradualmente la percepción del sujeto desde la escuela en sus diferentes niveles.

El conocimiento se construye con una actitud mediadora entre racionalismo y empirismo.



La manera de acercarse al objeto de conocimiento depende de la naturaleza del conocimiento que se quiera abordar sobre ese objeto. De ahí la necesidad inmediata de conocer la naturaleza del conocimiento de lo histórico.

La filosofía identifica lo que se construye como conocimiento a través de un método general que cada área de conocimiento adapta para construirlo como propio y específico.

Existen tres formas básicas de conocimiento y método de cada una para abordarlo y construirlo. La propuesta radica en el cambio de perspectiva para abordar el conocimiento particular de lo histórico.

El punto nodal aquí es identificar y manejar la naturaleza del conocimiento de lo histórico para poder enseñarlo.

Creemos que éste es el problema en torno al cual gira la enseñanza de la historia en todos sus niveles educativos. Reconocer que este es el problema del abordaje al conocimiento de lo histórico podría facilitar el camino para proponer soluciones para alcanzar la apropiación y comprensión de este tipo de conocimiento para cualquier nivel educativo del que se trate.

Es posible que al conocer la naturaleza del conocimiento de lo histórico permita tratarlo más asertivamente en clase, en textos de cualquier tipo y en investigaciones a cualquier nivel.

Desde nuestra perspectiva este ha sido el origen de tanta confusión respecto a la epistemología del conocimiento de lo histórico, y por lo tanto una de las causas del fracaso de la enseñanza de lo histórico<sup>8</sup> y en desarrollar la conciencia de ser sujeto histórico en el estudiante de cualquier nivel. Todo lo cual ha implicado un subdesarrollo de la actitud ética del ciudadano en general.

Estas son algunas de las razones por las cuales nos resulta de imperiosa necesidad conocer qué tipo de conocimiento es al que tantos investigadores-docentes nos dedicamos.

Las más recientes investigaciones respecto a elucidar y construir una nueva epistemología del conocimiento de lo histórico han obligado a pedagogos, psicólogos, historiadores y filósofos de diferentes latitudes del planeta a tender puentes de colaboración para alcanzar esa meta.<sup>9</sup>

El uso de recursos informáticos en todo el mundo ha sido una herramienta valiosa para ello. Conocer los avances de las investigaciones respecto a la naturaleza del conocimiento de lo histórico antes que encuentren su publicación en papel, en cualquier parte del mundo; ha agilizado tanto la recuperación del conocimiento

8 Si pensamos que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia es que el estudiante aprenda a asumirse como sujeto histórico y pueda comprometerse con la sociedad de la que forma parte.

9 El equipo de Mario Carretero es una muestra de ello.

como su interpretación y confrontación entre pares; el diálogo se ha hecho internacional a través de las redes informáticas.

Gracias a las investigaciones especializadas y a las herramientas tecnológicas se han podido proponer nuevas interpretaciones más claras sobre este tipo de conocimiento en el que se ha trabajado mucho para ser reconocido como válido «científicamente». Pero este problema lo han compartido desde otros tiempos y latitudes las otras formas de conocimiento aún ahora que se reconoce que ellas también interpretan.<sup>10</sup>

Decíamos que tenemos tres tipos básicos de conocimiento diferente pues cada uno requiere y desarrolla habilidades cognitivas diferentes en el sujeto cognoscente a lo largo de su estudio.

El conocimiento de lo físico es sobre un tipo de expresión de la energía y su dinámica, podemos decir de él que es el estudio sobre *algo* que existe y observamos en cualquier momento y tratamos de analizarlo para conocerlo y comprenderlo.

El conocimiento de lo biológico es sobre otra expresión de la energía que también está en movimiento pero por sí mismo (tiene vida propia), y permanece en constante transformación; para su estudio lo observamos y analizamos por partes para conocerlo y comprenderlo, lo manipulamos para controlar algunos elementos (variables) para ver cómo responde bajo diferentes condiciones y poder así establecer reglas de comportamiento bajo determinadas circunstancias.

El conocimiento de lo histórico es sobre otra expresión de la energía: el pensamiento y la acción.

Lo podemos referir como algo que *ya* no está y si está al mismo tiempo; hay evidencia de que existió pues la manera en que estamos en el presente es evidencia de que *antes* algo más existió pues toda la materialidad que nos rodea no es producto de la generación de ese presente (actual), del mismo modo las formas de relación de la sociedad, las formas de organización de la sociedad las formas de producción de la sociedad todo es producto de lo que otros *antes* de nosotros han construido y sobre ello cimentamos para continuar nosotros *después*.

Sin embargo eso ya no está aquí y ahora de manera presencial, absoluta, sólo está su esencia, evidencia de que estuvo pero para visualizarlo así es necesario educar al sujeto cognoscente.

10 «La ciencia es una interpretación de la realidad y tener una ciencia moderna depende de la visión que del mundo tenga la sociedad; en ese sentido el tercer mundo se ha quedado con una visión oscurantista de la realidad», «Considera que aquí hay una élite de excelentes científicos, pero no se genera conocimiento. Padecemos un analfabetismo científico. Hay que trabajar con la sociedad para que adquiera una cultura científica, en una tarea que involucre a todos » Dr. Marcelino Cerijido, Proceso (2005), «No tenemos interlocutores...yo no tengo un interlocutor con quien hablar sobre lo que investigo» Dra. Isaura Meza, *Ibíd.*, p.42.

En estas tres formas de expresión del conocimiento no pueden verse de primera intención, hay que *educar al ojo* para verlo, de ahí que se considere en constante construcción, en transformación a partir de la investigación que desde hoy se hace de él.

Está en permanente transformación por la interpretación que de él se hace desde hoy. Particularmente el pensamiento de lo histórico es algo que *está-y-no-está* al mismo tiempo, que está construyéndose y transformándose.

Es un tipo de conocimiento que es de naturaleza distinta a la del otro conocimiento que es sobre algo de primera intención físicamente tangible; lo histórico sucedió, existió y existe como evidencia de sí mismo; pero no puede ser visto salvo por un ojo educado que pueda observar, investigar, analizar, comprender y apropiárselo.

El problema es que este tipo de conocimiento se va construyendo mentalmente (pensamiento) a la par de los otros dos: físico y biológico. Van entreverándose conformando el desarrollo cognitivo del sujeto.

De ahí la dificultad para su aprehensión; al igual que los otros dos conocimientos, el histórico requiere del desarrollo cognitivo intelectual que se enseña en función de las habilidades cognitivas del sujeto según la edad y nivel educativo que permite desarrollar niveles cada vez más altos de complejidad intelectual en ese conocimiento.

La naturaleza distinta del conocimiento histórico que se expresa en *está-no-está*, define su cualidad. Está y se ve con los ojos de quien se ha educado para reconocer que todo lo que nos rodea o es una construcción física humana o es un constructo teórico humano.

Cada idea y objeto material es visto como un producto humano históricamente en transformación. A lo largo del tiempo el hombre ha aportado diferentes características que van adecuando ese objeto material o mental a ser más acorde con la realidad que le rodea.

Por eso es histórico, pues se ha construido permanentemente a lo largo de la existencia humana y tal vez ha tenido diferentes significados para cada sociedad.

Parte de la dificultad de la investigación e interpretación que el historiador realiza surge de estas características de transformación histórica. Para conocerlo se requieren cualidades morales como la empatía en el investigador para que logre entender las razones del otro al que investiga; en términos de historiador es investigar al autor, al texto y al contexto; en este tipo de conocimiento se hace más evidente la actitud ética<sup>11</sup> del individuo que investiga.

11 Pues la intencionalidad veritativa es su cualidad característica claramente ética pues intenta empatía para entender y aceptar las razones del otro; no es justificarlo sino actuar justamente.

Ha pasado mucho tiempo para lograr diferenciar los tipos de conocimiento y cuáles son cómo operan las herramientas mentales particulares para apropiarse de él.

Análogamente, los astrónomos desde el principio de sus investigaciones han modificado las dimensiones del universo desde el siglo XVIII hasta nuestros días, se ha modificado la interpretación de los mismos fenómenos estelares, y sin embargo las preguntas continúan siendo las mismas aunque cada vez más específicas. Los biólogos han modificado el horizonte de estudio desde la taxonomía del siglo XVIII hasta llegar a la microbiología y a la investigación de genoma de los seres vivos; se ha modificado el método de estudio y de interpretación hasta llegar a problemas éticos nunca antes sospechados en esa área de conocimiento.

Los tres tipos de conocimiento han vivido la transformación de los modos de conocer, de interpretar; y de los métodos de ser enseñados. Coinciden en un punto: todos tienen la intención de conocer el mundo en que vivimos que transformamos y nos transforma; adecuarnos más y más a él para coexistir, para poder permanecer.

Ya aquí sí, en su sentido más clásico, entendemos que la intención de quien investiga es de conocer<sup>12</sup> y divulgar; entonces si no hay pretensión de engaño y hay método en permanente transformación, eso es lo que los hace ciencia; eso es lo que los diferencia de otras formas de creación humana. A esta intencionalidad de verdad es a la que denominamos eticidad, es decir de desarrollo ético-moral en cada área del conocimiento humano.

Desde nuestra perspectiva nos parece pertinente abordar el conocimiento de lo histórico en sus diferentes niveles de complejidad para la enseñanza, y alcanzarlo en pasos escalables por edad del alumno donde se vaya apoyando el desarrollo de las cualidades intelectuales y morales de éste y que le permitan avanzar en este tipo de conocimiento, para que los alumnos de hoy desarrollen la autonomía, para que, entonces lo apliquen libre y conscientemente los ciudadanos de mañana.

Una vez extendido sobre la mesa el problema nodal se entiende más fácilmente que el siguiente paso debe ser diseñar la metodología más adecuada para acercarse más asertiva o eficientemente a este tipo de conocimiento.

Esto sólo puede lograrlo el maestro que está en el aula enfrentándose cotidianamente a adolescentes con una vida en torbellino.

El reto, parece ser que, el maestro pueda desarrollar la profundización en el conocimiento de lo histórico, el conocimiento del adolescente y con ello desarrollar la metodología con la que pueda ayudar a sus alumnos a acceder a este tipo de conocimiento que es a su vez un tipo de pensamiento que poco ocupamos, pero que indudablemente tenemos.

---

12 Métodos, parámetros, conceptos, explicaciones.

## 2 Centrar la labor educativa en el aprendizaje del alumno

El problema principal al que se enfrenta la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos es que los alumnos no la conocen, no la aprenden, no la comprenden, no la usan. Esto es debido, entre otras causas, por declarar en el currículo que la labor educativa de las instituciones está centrada en el aprendizaje del alumno; y sin embargo, en la terreno de la práctica, continuamos centrándola en las actividades que el profesor realiza para enseñar y no para el aprendizaje del alumno.

Tratemos de comprender a qué se refiere realmente central la labor educativa en el alumno.

El curriculum señala los propósitos de la institución educativa así como el perfil del egresado, entre el primero y el segundo se encuentra la misión de la institución. Actualmente son pocos los centros educativos que no se proponen como objetivo el aprendizaje de sus alumnos.

El propósito declara el *qué* es lo que quiere alcanzar, trátase de conocimiento fáctico, habilidades procedimentales o metodológicas y actitudes y valores; *cómo* va a lograrlo, es decir la estrategia para lograr aquello que pretende que sus alumnos aprendan; y *para qué* quiere que lo aprendan en la perspectiva de la vida futura de los estudiantes matriculados. En los propósitos quedan plasmados los principios pedagógicos que llevan aparejados los compromisos y conducen la práctica educativa. Debido a su importancia es necesario expresarlos de manera explícita.

Por su parte, el perfil del egresado debe declarar el logro de aquello que se propuso al inicio del proceso educativo del nivel de que se trate. Es el ejercicio de perfilar al egresado idóneo. La misión consiste en trabajar para lograr aquello que la institución ha declarado como principios, propósitos, principios y perfil de egresado.

En la actualidad, los diversos centros educativos sostienen en su plan de estudios o en la misión de la institución es que los estudiantes se formen en las habilidades básicas necesarias para acceder al mundo de información en el cual se encuentra inmerso cualquier sujeto, sin menoscabo de contenidos fácticos que le permitan entender críticamente esa información (buscar, procesar, explicar, aplicar) y proseguir estudios superiores. La *Declaración Mundial sobre educación para todos*<sup>13</sup>, ha planteado como contenidos básicos de aprendizaje conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes, y las herramientas esenciales para el aprendizaje para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundadas y continuar

13 Declaración Mundial sobre educación para todos. (1990).



aprendiendo. La divisa ha sido, prepararlos para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Los preceptos que conforman la educación centrada en el aprendizaje del alumno son:

*Aprender a conocer:* este aprendizaje se refiere tanto a adquirir conocimientos codificados y clasificados y al dominio de los instrumentos mismos del saber, como al estudio como a su aplicación práctica inmediata de manera que favorezca la curiosidad intelectual del estudiante, estimulara el sentido crítico que le permita descifrar la realidad, al mismo tiempo que desarrollara la autonomía de juicio. Esto significaría aprender a aprender entrenando la atención, memoria y el pensamiento para su ejercicio a lo largo de toda la vida.

*Aprender a hacer:* este precepto se relacionaba con que el alumno fuera calificado como profesionalista en el sentido que pudieran aplicar lo conocido de su área; sin embargo hoy se relaciona al ser competente, es decir a hacer pero con eficacia, al ser competente<sup>14</sup> ante la vida. La competencia está asociada al conocimiento y aplicación de un área determinada de conocimiento pero se le suman actitudes como comportamiento social, aptitud para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa, la de asumir riesgos y el empeño personal de trabajo asumiendo que el individuo es el agente de cambio<sup>15</sup>. Este aprender a hacer se ha actualizado para la sociedad internacional industrial, observando al mundo como aldea global y que el individuo pueda insertarse en cualquier sociedad de manera exitosa, es decir que no sólo busque adaptarse a la sociedad de la cual provino, sino que pueda enfrentar con éxito su conocer, hacer, ser colectivo, en cualquier parte de la aldea global.

*Aprender a ser:* indiscutiblemente este último precepto es el que engloba a los anteriores y enriquece pues este es el objetivo global de la educación formal e informal. La educación debe contribuir al desarrollo integral de cada individuo en cuerpo y mente, intelectual, sensibilidad, sentido estético, valores, autonomía, sentido crítico. «La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de sus destinos...para la mejor oportunidad de progreso de las sociedades».<sup>16</sup>

14 No se debe confundir la competencia con competir, de medirse con los otros, sino de hacer lo propio con eficacia, utilizando los recursos de manera eficiente, sin desperdicio de energía en cualesquiera sus expresiones.

15 Las competencias específicamente señaladas para ser desarrolladas en la educación formal básica son las que señala la OCDE en su capítulo de educación a partir de 1999.

16 Delors (1996) p.101

A éstos se les agregó un cuarto en 1996 que por el momento enunciamos y recuperaremos más adelante.

*Aprender a vivir juntos*: en la medida que la historia de la humanidad siempre ha habido conflictos, es necesario enfrentar esa realidad donde a diario tenemos muestras de intolerancia hacia el otro. De ahí que los pasos sean en aprender a descubrir al otro como válido y valioso; donde el segundo paso sea elaborar proyectos comunes. El descubrimiento del otro pasa primero por el descubrimiento de uno mismo. El proyecto común pasa primero por el proyecto propio y el reconocimiento de validez de los otros como de uno mismo.

### **3 Lo que significa, en la práctica, centrar la actividad en el aprendizaje de los alumnos**

Estudiar lo histórico en ámbitos no especialistas en la disciplina conlleva recurrentemente la pregunta ¿Para qué?

A menudo la respuesta que se da, gira en torno a aprender a conocer lo que somos a partir de lo que hemos sido y que hoy nos conforma como grupos sociales y culturales, siendo una manera específica de relacionarse a lo largo del tiempo con el ambiente físico geográfico en el que se vive y del cual el grupo social saca provecho para desarrollarse.

Sin embargo entre adolescentes esta respuesta resulta por lo menos insuficiente e ineficaz si se trata de convencerlos de las bondades de este tipo de estudios. El adolescente apenas se va abriendo camino en la vida y quiere investigar, atisbar o escudriñar más el futuro que hacia el pasado aunque éste lo haya conformado hasta su actualidad.

Pero estudiar historia en la adolescencia tiene además el sentido de desarrollar un tipo de pensamiento hasta ahora poco atendido pero indispensable para alcanzar la plenitud cognitiva, este es el pensamiento histórico. Pesar históricamente significa aprender a pensar el presente como pasado del futuro y que como tal, ese presente se redimensiona pues tiene el valor en sí mismo de vivirse y de actuar en él con la responsabilidad de ser el origen del futuro al que se quiere llegar.

Al planear lo que se quiere alcanzar en el futuro es indispensable tomar en cuenta el pasado pues éste ha impreso ya una fuerza que mantiene una inercia en el devenir histórico que es preciso conocer para actuar con ella y en el presente será donde se le dote de un nuevo sentido que cada sujeto quiera darle ahora ya de manera consciente a su vida dentro de contexto socio-histórico-cultural determinado que es en el que se actúa.

Llevar el estudio de los sucesos de las sociedades pasadas hasta el ámbito de la reflexión personal permite acercar e interesar al adolescente al estudio del pasado que antes le había parecido tan ajeno por lejano.

Solamente durante la adolescencia se puede y debe estudiar la historia de este modo pues antes de esa edad los alumnos no han desarrollado el pensamiento a futuro como un espacio de posibilidad.

La estructura cognitiva va madurando por etapas consecutivas de cada vez mayor complejidad. Es la edad en la que están capacitados para desarrollar el pensamiento histórico. Hasta entonces el futuro lo habían conocido como una tiempo verbal en ejercicios gramaticales de conjugación verbal. En la adolescencia se comienza a tener un sentido personal y se comienza a involucrarse en él y a tener un pensamiento más de largo plazo.

Siendo el futuro su interés, en la escuela se le enseña que el futuro es resultado de lo pasado, por lo que si ha de llegarse al futuro deseado, en el pasado debe construirse, y ese es el presente.

Presente, futuro y pasado se conjugan en el pensamiento histórico.

El trabajo duro del profesor debe estar fuera del aula, en la planeación y creación de secuencias didácticas que le permitan guiar a sus alumnos en la construcción de su conocimiento y en la consecución de las competencias que le permitan desarrollarse como ciudadano del mundo en permanente formación

Comúnmente los planes de estudio señalan los aprendizajes que debe llegar a manejar el alumno a lo largo del año escolar en conjunto con el contenido disciplinar, así como las estrategias que se han de seguir a fin de alcanzar las metas.

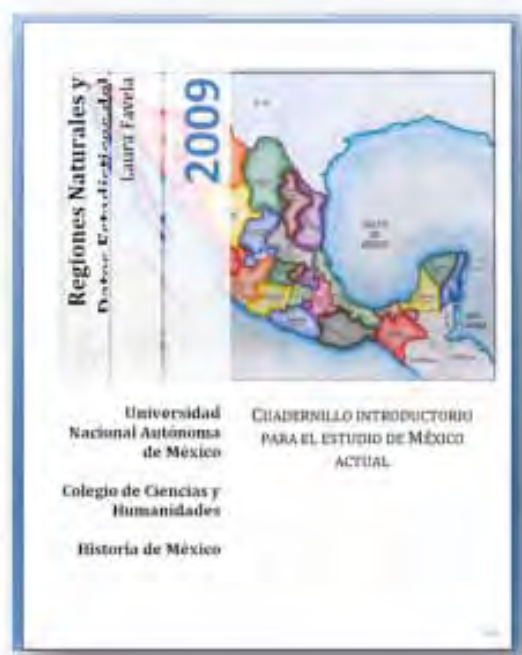
Por su parte, podemos manejar el uso de las tecnologías en informática para la educación como una herramienta para planear el curso y las secuencias didácticas que permitan que el alumno pueda aprender historia construyendo historiografía con el método del historiador.

A manera de ejemplo de la estructuración en una secuencia didáctica donde se interrelacionen el desarrollo cognitivo, el pensamiento histórico, la metodología del historiador y el uso de las tecnologías en informática; revisemos lo siguiente:

### Secuencia Didáctica

<b>NIVEL ACADÉMICO Y SUBSISTEMA O DISCIPLINA</b>	Bachillerato Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM-México
<b>ASIGNATURA</b>	Historia de México II
<b>UNIDAD TEMÁTICA</b>	CCH Unidad IV TRANSICIÓN DEL ESTADO BENEFactor, NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN 1970
<b>CONTENIDOS</b>	CCH Historia de México II Unidad IV: Transición del estado Benefactor, Neoliberalismo y Globalización 4.4.- Movimientos sociales emergentes en oposición al neoliberalismo 4.6.- La sociedad mexicana y los posibles escenarios en el siglo XXI.
<b>TÍTULO</b>	«Manejo de datos estadísticos para explicar la realidad mexicana actual»
<b>POBLACIÓN</b>	Alumnos Historia de México II, 4º semestre de CCH, edad promedio 17 años
<b>DURACIÓN</b>	4 horas
<b>PROPÓSITOS</b>	Que los alumnos apliquen tres tipos de aprendizajes: • Conceptuales: Conocimiento, comprensión y manejo de los datos estadísticos de México para explicarse parte de la realidad nacional. • Procedimentales: Manejo de datos estadísticos en gráficas para explicar causas de movimientos sociales. • Actitudinales: Valoración de la educación como propulsora del desarrollo de una región y para una eventual valoración de su propia educación como detonante de su desarrollo personal.
<b>HABILIDADES DIGITALES</b>	Requeridas para su exploración y explotación: • Lectura del Cuadernillo sobre la realidad nacional actual, por estados • Manejo de: Equipo de cómputo e internet, Procesador de textos, hoja de cálculo, presentador, proyector multimedia, pizarrón electrónico
<b>MATERIALES</b>	Cuadernillo de datos estadísticos Equipo de cómputo e internet, Procesador de textos, hoja de cálculo, presentador, proyector multimedia, pizarrón electrónico
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organiza el grupo en equipos de 4 personas</li> <li>- Lectura del cuadernillo Regiones naturales del Territorio Nacional</li> <li>- Selección de un tema de la Unidad IV del Programa. Ejemplo: Causas que coadyuvaron a la aparición del levantamiento zapatista.</li> <li>- Selección en equipos de datos a utilizar que aparecen en las fichas estadísticas de los estados en el cuadernillo. Ejemplo: Relación población Urbana/Rural, Años de educación promedio, y PIB/cápita; en cada uno de los estados de la República.</li> <li>- Elaboración de hoja de cálculo con la serie de datos seleccionados. Excel ofrece la opción de graficar los datos contenidos mediante una inserción de gráfico.</li> <li>- Búsqueda bibliográfica que apoye a los alumnos en la construcción de la interpretación del tema seleccionado.</li> <li>- Elaboración de una presentación donde se inserten las gráficas de Excel con una lámina explicativa por cada gráfico. Cada lámina (diapositiva) debe apoyar al grupo en la elaboración de la interpretación de ellas en función del tema seleccionado. Por ejemplo: la relación que puede interpretarse de: población urbana/rural; PIB de Chiapas, años de educación con causas que dieron origen al levantamiento zapatista de enero de 1994.</li> <li>- Presentación en plenaria de cada equipo.</li> <li>- Prospectiva grupal: diseñar los pasos que debe realizar algún estado de la república para alcanzar metas de desarrollo en un plazo de 10 años</li> </ul> <p>Evaluación grupal en los tres ámbitos: disciplinar; metodológico/procedimental y actitudes/valores de acuerdo a la ficha para evaluación que se contiene en el Cuadernillo</p>
<b>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</b>	<p>Aguayo Quezada, Sergio (coord), Almanaque Mexicano, México Aguilar, 2008, 272p.</p> <p>Bassols Batalla, Ángel, Geografía económica de México, México, Trillas, 1987, 448p.</p> <p>Favela Gavia Laura Rebeca, Regiones Naturales y Datos Estadísticos del Territorio Nacional, México, UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010, 26p.</p> <p>Florescano, Atlas histórico de México, México, Aguilar, 2008, 288p.</p> <p>Vázquez, Josefina Zoraida, (Coord.) Gran Historia de México Ilustrada Planeta-De Agostini, 2001, Gobiernos de los estados por internet.</p> <p><a href="http://www.inegi.gob.mx">http://www.inegi.gob.mx</a></p> <p><a href="http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0122003.pdf">http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0122003.pdf</a></p> <p><a href="http://www.sergioaguayo.org/biblioteca/Libros/Almanaque2007/Capitulo%201%20-%20EI%20espacio%20ambiental.pdf">http://www.sergioaguayo.org/biblioteca/Libros/Almanaque2007/Capitulo%201%20-%20EI%20espacio%20ambiental.pdf</a></p> <p><a href="http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0122003.pdf">http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0122003.pdf</a></p>

*Portada del Cuadernillo con el contenido de las regiones naturales de México, datos estadísticos, método de trabajo y fichas para realizar la evaluación propia y la de cada uno de los integrantes del grupo.*



**MUESTRA DEL MATERIAL QUE SE ELABORA EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

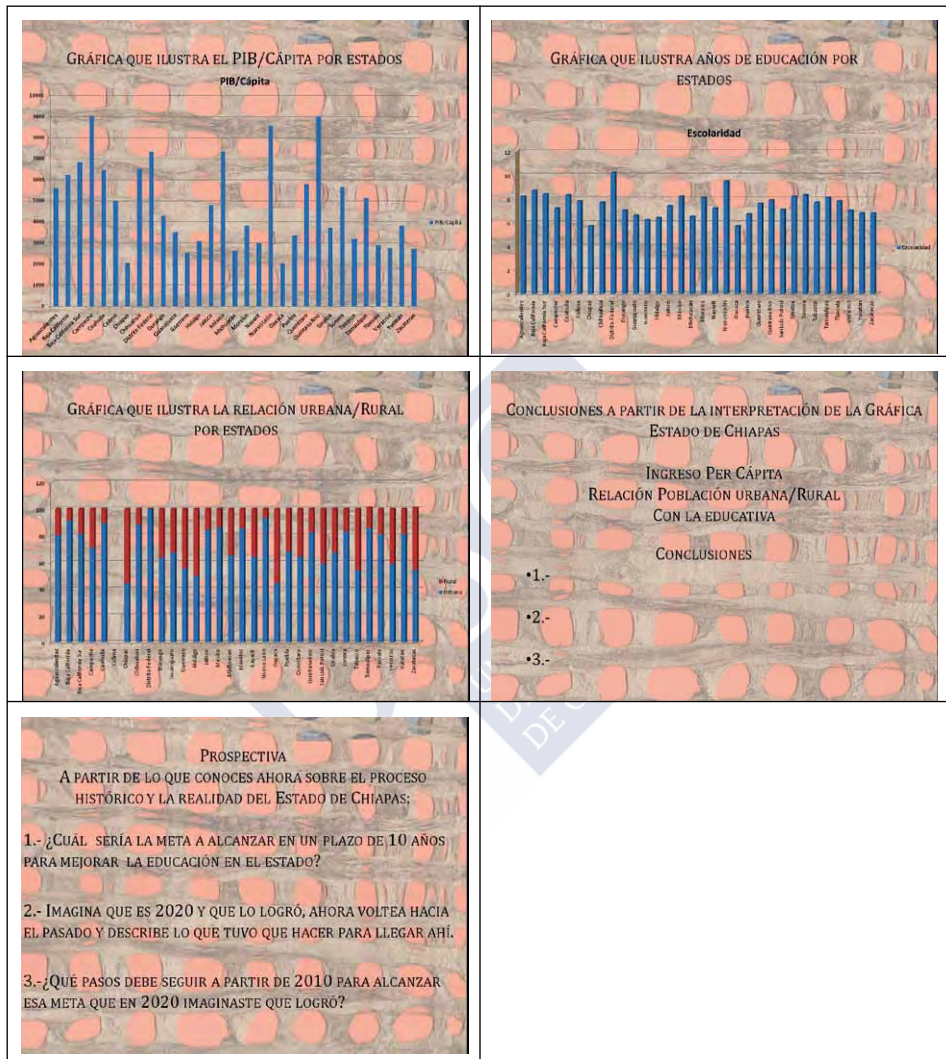
Elaboración en Excel de gráficos con los datos del cuadernillo



Presentación en PP con los resultados del análisis de los datos







El trabajo que los alumnos deben realizar se encuentra especificado en el cuadernillo donde se incluye información sobre la geografía nacional, datos estadísticos de cada uno de los estados de la República Mexicana y sitios en la red donde pueden acudir virtualmente para obtener mayor información. Contiene las instrucciones del trabajo que deben realizar así como recursos a utilizar y método de evaluar.

A lo largo del ciclo escolar, los alumnos van adquiriendo habilidades y destrezas que les permiten realizar el análisis y prospectiva, con lo cual debe cerrarse el ciclo.

Las características de la relación que se les solicita a los alumnos en la última lámina, deben construirla a partir del análisis de datos que han realizado para las gráficas anteriores. Sin embargo, es preciso que echen mano de todo el bagaje intelectual-cognitivo que a lo largo del curso se ha trabajado. Se ha practicado en el uso de la prospectiva para elaborar pequeñas planeaciones retrospectivas. Lo que en esta ocasión se solicita es hacerlo sobre una realidad actual dada y viviente.

Para ello es fundamental que se observe y analice la realidad, las posibilidades de desarrollo, así como el curso histórico de la entidad y del problema que se le está señalando que debe tratar. Es decir, que el alumno debe poner los pies en la realidad actual, echar una mirada hacia el futuro deseable, e imaginar estar parado ya en él para poder ver hacia el pasado y reconstruir los pasos que se dieron para llegar a ese futuro; El meollo es planear desde su realidad los pasos a seguir para alcanzar ese futuro que ha visualizado, pero para hacerlo asertivamente, debe observar cuidadosamente el devenir histórico de la entidad a fin de evitar los problemas que le han impedido el más apto desarrollo integral social.

Esta operación sencilla de presentar, es un verdadero malabar intelectual pues involucra una gran cantidad de elementos como la información y el manejo de ésta, a su vez se trata de manipular intelectualmente al objeto de estudio, proyectarlo a futuro tomando en cuenta la trayectoria que hasta el momento ha seguido, sin que ella determine forzosamente el futuro al que ha de llegar; el camino que debe seguir ese objeto de estudio en pos del futuro deseable, debe ser planeado secuencialmente para que efectivamente tenga altas probabilidades de llegar a él.

Esto que se realiza en un objeto de estudio, paso a paso, se explica con ejemplos de la vida del estudiante, esa es la enorme y valiosa herramienta de la que el profesor puede y debe valerse en tanto que trabaja con jóvenes a los que está en compromiso de ayudarle a plantearse una vida, social-histórica y culturalmente de mayor bienestar.

Si alguna vez se haya en la encrucijada de preguntarse para qué educar desarrollando pensamiento histórico en tiempos de globalización, es simplemente para eso.

## REFERENCIAS

- Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.
- Delors, et al., La educación encierra un tesoro, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.



Diccionario de la Lengua Española (21° ed.), Madrid, Real Academia de la Lengua Española-Espasa Calpe.

Diccionario de la Lengua, Barcelona, VOX, 2002.

Gran Enciclopedia Salvat, Barcelona, 2003.

Lowe, Donald M, Historia de la percepción burguesa, Buenos Aires, FCE, 1986.

Proceso, México, dir. Rafael Rodríguez Castañeda, semanal 1498, 17 julio 2005.

Ricoeur, Paul, La memoria, la historia, el olvido, Buenos Aires, FCE, 2004.





# La enseñanza de la historia regional en México

Víctor Gómez Gerardo

*Universidad Pedagógica Nacional. México*

[victor\\_gomezg@hotmail.com](mailto:victor_gomezg@hotmail.com)

## Resumen

La historia regional ha dominado los últimos treinta años el conjunto de las actividades de los historiadores mexicanos, sin embargo, la enseñanza en el nivel básico sigue centrada en la historia nacional. La posibilidad de cambio fue la modernización educativa implementada en México en 1993, la cual marcó el regreso de la enseñanza de la historia en lugar de ciencias sociales, asimismo, estableció el estudio de la historia de cada estado en el tercer grado de educación primaria.

En este trabajo analizamos los textos escolares utilizados por los escolares de cinco estados de la República Mexicana. Observamos que en todos los casos los contenidos están organizados a partir de las etapas en que se ha dividido tradicionalmente la historia de México.

Las causas que han impedido el avance en la enseñanza de la historia regional en México son: el peso del papel ideológico de la enseñanza de la historia que se ha identificado con la creación del sentimiento nacionalista, el centralismo en las políticas de la elaboración de los textos que da poco margen a los equipos de trabajo al exigir uniformidad en los contenidos.

## Abstract

Regional History has dominated over the last thirty years the activities of the Mexican historian, although, learning in basic levels is centered on the national history. The chance of change was the educative modernization implemented in Mexico in 1993, and that, established the return of the history instead of Social Sciences, in the same way, established the history study in each state in third grade in the primary schools.

In the present investigation, analyze the school texts used by students in five different states in Mexico. In each case, we found the contents organized from the stages were traditional Mexican history has been divided.

The causes which have prevented the regional history teaching advance in Mexico are: the ideological role of the History teaching identified with the creation of a nationalist feeling; the centralism in the policies to elaborate the texts, give no option to the team works when they require uniformity in the contents.

## Introducción

En la historiografía mexicana actual, el enfoque regional y local ha sustituido al nacional. Los investigadores realizan sus análisis sobre espacios geográficos, económicos, sociales y culturales más reducidos. La proliferación de estudios re-

gionales y locales, así como el surgimiento de centros especializados sobre dichos estudios, nos permiten constatar la consolidación de estas prácticas.

Por otra parte, la enseñanza de la historia en el nivel básico –primaria y secundaria–, ha tardado en reaccionar a los cambios que ha tenido la investigación, por lo que ha prevalecido el estudio de la historia nacional, dejando de lado el análisis de espacios más reducidos como son las regiones.

La modernización educativa iniciada en 1993 en México, establece en el currículum de educación básica el estudio de la historia de los estados y las localidades, por lo que se presenta una oportunidad para introducir en la enseñanza los avances de la investigación. Los textos escolares son el material más usados por los profesores, son de uso obligatorio y se entregan de forma gratuita a todos los alumnos.

En este trabajo se analizan los textos de Historia y Geografía del tercer grado de educación primaria utilizados en cinco estados de la República Mexicana para ver el enfoque propuesto y la forma de periodizar. Asimismo, se comparan las lecciones destinadas al estudio de la Revolución Mexicana.

## **Los textos escolares**

A finales del siglo XIX, se realizaron en México dos congresos nacionales pedagógicos con el propósito de modernizar la instrucción pública. De los congresos salió la idea de construir un sistema nacional de educación popular, basado en la uniformidad de una enseñanza primaria obligatoria, laica y gratuita. Asimismo, se recomendó utilizar libros de texto para la enseñanza de cada una de las asignaturas e implementar la enseñanza de la historia local. (Hermida, 1995, p.19)

Sin embargo, sobre la inclusión de la historia local, Enrique Rébsamen el pedagogo más influyente de esa época, señalaba: «Lo juzgo no sólo atentatorio a los principios pedagógicos, sino más aún, a la idea de la unificación nacional. Creo que es del todo incompatible con el sistema nacional de educación popular que ha proclamado el Congreso.» (Rébsamen, 1890, p. 7)

La visión de que se debería de privilegiar la enseñanza de la historia nacional en la educación básica fue la dominante durante el siglo XX. En 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, instancia encargada de la elaboración de los mismos, de uso obligatorio en todas las escuelas primarias del país. A la vez que se avanzaba en la democratización de la enseñanza, el gobierno a través de los textos promovía un sentimiento nacionalista acorde a sus intereses. Los libros de historia que se entregaron en todo el país fueron los mismos y contenían el enfoque de la historia nacional. (Greaves, 2001)

La modernización educativa llevada a cabo en la década de los 90 en la educación primaria, marcó el regreso de la asignatura de historia, después de dos décadas de estar inserta en el área de ciencias sociales. Asimismo, propuso para el tercer grado de primaria el estudio de la historia y geografía del estado en el que viven.

## **Los libros estatales**

Una vez establecidos los lineamientos y contenidos de los libros de geografía e historia destinados al tercer grado, la Secretaría de Educación Pública convocó a un concurso abierto para la realización de dichos textos. La misma Secretaría seleccionó a los ganadores señalando las características y correcciones que se deberían hacer a los textos que fueron editados.

Para realizar el análisis hemos escogido cinco textos escolares destinados al tercer grado de educación primaria en igual número de estados de la República Mexicana: Aguascalientes en el centro, Nayarit en la costa del Pacífico, Veracruz en la costa atlántica, Guerrero en el sur y finalmente Yucatán en el sureste.

Aguascalientes es uno de los estados más pequeños de la república, fue reconocido como estado libre y soberano hasta 1857. En el texto se describen los hechos relevantes de la historia nacional y algunas repercusiones en el territorio del estado. Sobre la independencia se señala la conspiración en Querétaro, el levantamiento en Guanajuato, así como el paso y algunas batallas de los ejércitos insurgentes y realistas en Aguascalientes.

Nayarit fue reconocido como estado hasta 1917, antes fue uno de los cantones del estado de Jalisco y más tarde fue territorio. En todas las lecciones se establecen hechos sucedidos en su territorio, por ejemplo, en la unidad sobre La Guerra de Independencia, empieza con la lección 30 titulada «Movimiento del Indio Mariano» en la cual se narra una sublevación indígena ocurrida entre 1800 y 1801. La siguiente lección «Nayarit en la Guerra de Independencia» señala en todos sus párrafos los sucesos ocurridos en Nayarit.

En el texto del estado de Guerrero, las lecciones correspondientes al período prehispánico hacen referencia a las principales culturas que se asentaron en México: olmeca, teotihuacana, maya y tolteca. Para establecer relación con el estado se señalan algunos vestigios de sitios arqueológicos localizados en el estado. Sin embargo, a los mexicas se les dedica una lección completa en la cual no se menciona el estado de Guerrero.

En el estado de Veracruz se localiza el puerto del mismo nombre, el cual ha sido tradicionalmente la puerta de entrada al país, por lo que ha sido uno de los principales escenarios de sucesos de la historia que se enseña en las escuelas

de educación básica. Sobre el siglo XIX, encontramos en la monografía correspondiente a dicho estado la existencia de lecciones dedicadas fundamentalmente a sucesos ocurridos en el estado; la lección 30 «Invasiones extranjeras», 40 «Invasión Norteamericana», 41 «Benito Juárez en Veracruz», 42 «Bloqueo al Puerto de Veracruz». Es decir, en este caso no se privilegia un enfoque regional, sino que el estado es el escenario en el cual se desarrollaron hechos de la llamada historia nacional.

La lejanía del estado de Yucatán del centro político y económico del país, propiciaron que se mantuviera al margen de sucesos relevantes, por ejemplo, no tuvo participación en las luchas de independencia. Sin embargo, para cumplir con el programa, la lección 37 de la monografía de Yucatán titulada «Ideas de Libertad» relata los sucesos ocurridos en el centro del país de 1810 a 1821, que culminaron con la declaración de independencia. En la lección 38 titulada «La independencia de Yucatán» señala la existencia de un grupo llamado los «Sanjuanistas», quienes se reunían en una iglesia en la ciudad de Mérida.

El hecho de tener que seguir al pie de la letra el programa da como resultado que en la mayoría de los casos se presente el discurso tradicional de la historia nacional con algunos sucesos ocurridos en la entidad. Es decir, las monografías estatales refieren los sucesos considerados como los más importantes, independientemente del lugar donde ocurrieron y después se buscan conexiones con personajes o hechos sucedidos en el estado, cuando no se puede establecer alguna relación, la lección refiere únicamente la historia nacional.

De los cinco textos analizados, Nayarit es el que privilegia el enfoque regional a pesar de las ataduras marcadas por la periodización establecida por el programa. A continuación compararemos la misma lección en todos los textos.

## **La imagen de la revolución**

La revolución iniciada en 1910, es el suceso histórico mexicano más estudiado del siglo XX. El análisis regional ha permitido entender la existencia de diferentes movimientos que se entrecruzan y sobreponen a lo largo de una década, desechando el argumento simplista de que fue un levantamiento nacional en contra de las desigualdades sociales imperantes en el gobierno de Porfirio Díaz. A continuación describiremos el tratamiento que dan los textos escolares sobre estos sucesos.

En el libro del estado de Aguascalientes, las lecciones sobre la revolución se presentan en ocho páginas. En la primera lección se introduce al tema señalando el origen de la revolución como consecuencia de los contrastes del período porfirista, se destaca la participación de Madero, su muerte y el gobierno de Huerta. La lección 46 hace referencia al establecimiento de la llamada Convención Revolucionaria.

ria de 1914, la cual se estableció en Aguascalientes con la finalidad de establecer un acuerdo entre los jefes revolucionarios. Finalmente la lección 47 hace referencia al Congreso Constituyente de 1917 efectuado en Querétaro, el cual promulgó la Constitución, sobre el estado de Aguascalientes sólo se mencionan los congresistas que representaron al estado.

Por su parte, en el texto sobre Nayarit, la revolución tiene sólo dos lecciones. La lección 38 señala el descontento de obreros, campesinos y en general de todos los trabajadores con el gobierno de Porfirio Díaz, se menciona el levantamiento encabezado por Madero, la usurpación de Huerta y el Constitucionalismo; asimismo, se destacan las acciones armadas que se llevaron a cabo en el territorio. La lección 39 es muy corta, y menciona que en el Congreso de Querétaro de 1917 se aprobó la creación del Estado de Nayarit –antes era territorio–.

En el texto sobre el estado de Guerrero, la Revolución Mexicana está explicada en tres lecciones. En la lección 56 se destacan los despojos de tierras a los campesinos e indígenas y los abusos de hacendados y prefectos políticos durante el gobierno de Porfirio Díaz, lo que motivó levantamientos locales en el estado. La lección 57, contenida en una página refiere el levantamiento de Madero y el nombramiento de gobernador maderista en el estado. La 58 también de una página hace referencia al movimiento zapatista y sus principales jefes, menciona que dicho movimiento tuvo en el estado a la Tierra Caliente y a la región norte como su principal centro de acciones. Hay que destacar el limitado número de páginas que dedica este texto a la revolución, ¡sólo cinco páginas al suceso más importante del siglo XX!

La monografía de Veracruz dedica cuatro lecciones al movimiento revolucionario. En la lección 47 se hace referencia al contraste del desarrollo económico del Porfiriato y las condiciones de vida de los trabajadores. Se destacan como antecedentes del movimiento armado las huelgas de trabajadores desarrollados en el estado –principalmente de la zona de Orizaba–. En la lección dedicada al maderismo se mencionan los hechos nacionales y sólo se hace referencia a la invasión norteamericana al puerto de Veracruz de 1914 por los Estados Unidos. Sobre el triunfo del constitucionalismo se anotan los nombres de ciudadanos veracruzanos que lo apoyaron, y la promulgación de la Constitución de 1917. En la lección 50 se mencionan los artículos 3º, 27º y 123º de la Constitución, los cuales establecieron los derechos de los mexicanos sobre educación, acceso a la tierra y trabajo.

El texto sobre Yucatán también destina la Unidad 9 al estudio de la Revolución. Yucatán no fue escenario de hechos revolucionarios, por lo que en el texto se describen los sucesos de la siguiente manera: en la lección 46 se hace referencia a la celebración que se hace en la escuela del 20 de noviembre –aniversario de la revolución– y la mitad de la lección reproduce un corrido revolucionarios, también se hace rápida mención de Madero, su muerte y el gobierno de Huerta. En la lección



47 sobre el Constitucionalismo, se menciona el papel de Carranza con sólo una referencia sobre Yucatán. Es hasta la lección 48, donde se describen las políticas revolucionarias de dos gobernadores en el estado: Alvarado y Carrillo Puerto.

Observamos una uniformidad en la información presentada a los alumnos de cinco estados diferentes y alejados entre sí, sobre la Revolución. Se explica que el origen del conflicto estuvo determinado por las injusticias en contra de los trabajadores durante el porfiriato. Asimismo, se presenta de manera lineal los acontecimientos destacando tres momentos: Maderismo, Huertismo y Constitucionalismo. Son escasas las menciones a Villa y Zapata, sólo en el texto del estado de Guerrero hay una lección destinada específicamente al zapatismo.

## Conclusiones

En los textos escolares sigue vigente la llamada «historia oficial» en la que se destaca la actuación de personajes buenos y malos –héroes y villanos-. Se presenta un discurso sobre una historia acabada, sin dar oportunidad al alumno a reflexionar sobre los sucesos que se presentan. Por la forma como están planteados los temas, se diluye la posibilidad de que los alumnos se acerquen a un conocimiento formativo y crítico sobre el pasado de su entidad y de su localidad. Tampoco se incorporan los avances sobre el tema producidos por investigadores que analizan la Revolución desde una perspectiva regional.

Los textos escolares son el principal recurso didáctico que utilizan los profesores de educación primaria para la enseñanza de las diferentes disciplinas. En el caso de la historia, los textos destinados a los alumnos de tercer año de primaria que de acuerdo a lo expresado en el Plan y programas de educación primaria deberían privilegiar el enfoque regional y local, siguen fuertemente influenciados por el tradicional discurso de la historia nacional, la llamada «historia de bronce». La historia que se enseña sigue teniendo el compromiso de estimular el sentimiento nacionalista de la misma manera como se hacía a finales del siglo XIX. Se privilegia la función ideológica de la disciplina en perjuicio de una historia crítica, explicativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Greaves, C. (2001, mayo-agosto). Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al control de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* No. 12, Vol. VI, 205-221.
- Hermida, A. J. (1995). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción 1890-1891*. México: SEP y El Caballito.

- Rébsamen, E. (1890). *Guía Metodológica para la Enseñanza de la Historia*. Jalapa: Imprenta del Gobierno del Estado.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Guerrero, Historia y Geografía Tercer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Aguascalientes. Historia y Geografía Tercer grado* (1994). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Nayarit, Historia y Geografía Tercer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Yucatán, Historia y Geografía Tercer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1995). *Veracruz, Historia y Geografía Tercer grado*. México: SEP.





# La enseñanza educativa cristiana a través del teatro franciscano en la Nueva España del siglo XVI

Jesús Lara Coronado<sup>1</sup>

*Universidad Pedagógica Nacional. México*

[victor\\_gomezg@hotmail.com](mailto:victor_gomezg@hotmail.com)

## Resumen

El presente resumen tiene por finalidad el mostrar los resultados de la investigación llevada a cabo en México sobre el teatro de evangelización de Nueva España en la primera mitad del siglo XVI, y cómo éste evolucionó para convertirse en teatro popular religioso mediante un proceso de sincretismo cultural que duró al menos tres siglos.

## Abstract

The present summary you have for objective the to demonstrate they results of the research carried to in México on the theater of evangelism of Nueva España in the first half of century XVI, and how this evolved for turn in theater popular religious through a process of syncretism cultural that lasted to the less three centuries.

El interés de compartir este tema radica en realidad en dar a conocer cómo los frailes franciscanos hace casi 500 años atrás utilizaron métodos educativos por medio del teatro de evangelización para la enseñanza de su historia (la bíblica) para con los indios de Nueva España, y cómo estas formas de enseñanza trascenderían en el tiempo para llegar a convertirse en parte de las representaciones populares religiosas que los naturales adoptaron como propias.

La experiencia está basada en el proceso de conquista que se inició en la segunda década del siglo XVI en Nueva España. El conocer el tipo de educación que implantaron los frailes franciscanos sirve además para entender y comprender la fusión cultural que tuvieron ambos pueblos, españoles e indios, y cómo las aportaciones de estos dos terminaron por concretar una nueva cultura, una nueva creen-

---

1 Candidato a Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la cual elaboró y desarrolló el proyecto titulado «El análisis pedagógico de la metodología teatral utilizada por frailes en el siglo XVI en la Nueva España». durante los años 2007-2010.

cia y una nueva manera de rendir culto y respeto a las deidades indo-cristianas. Este tema puede compartirse con alumnos de la preparatoria y también de nivel universitario.

### **Breve síntesis de cómo el teatro de evangelización se convirtió en teatro popular religioso en Nueva España**

El teatro de evangelización en Nueva España fue una convergencia cultural de al menos tres pueblos diferentes: los nahuas, los moros y los españoles. Cada uno de estos conocía y utilizaba de forma particular al teatro, no obstante, éste cumplía un fin similar, mostrar respeto por sus divinidades o contar la historia de sus pueblos por este medio. El teatro de evangelización de Nueva España también significó una síntesis cultural que tenía un propósito: la evangelización y catequización, a esto se debe agregar un último objetivo, la educación moral y religiosa por medio de los autos sacramentales.

Cuando los franciscanos llegaron a Nueva España se encontraron con un mundo religioso totalmente diferente al que ellos conocían, lo más parecido a la experiencia vivida en Mesoamérica fue el contacto religioso que ellos tuvieron con los moros. Estas similitudes fueron vitales para que los frailes comenzaran a utilizar al teatro como elemento de adoctrinamiento en las tierras de Nueva España, al igual como fue utilizado en la reconquista con los musulmanes. El proceso vivido en Nueva España debió primero superar una etapa de conocimiento del subyugado, el cual fue al menos de una década, con el fin de entender cuales eran sus hábitos culturales, religiosos, conocer su lengua, costumbres populares, devociones, etc. Esta etapa se vio marcada por el potencial que los frailes descubrieron que tenían los indios, el cual explotaron en su capacidad máxima con los autos sacramentales.

Fue tanto el apego que los naturales (de México y Tlaxcala sobre todo) y religiosos mostraron por las representaciones, que el teatro vivió una época de esplendor en los inicios en Nueva España. Este apogeo no estuvo exento de críticas entre los mismos españoles al cerciorarse que, para los indios fue la oportunidad de introducir elementos de su cultura, los cuales con el tiempo se hicieron evidentes ante los ojos de los religiosos.

El teatro representó una de las experiencias culturales más significativas en la primera etapa novohispana, hablando en términos religiosos de imposición y sincretismo a través de una manifestación escénica. El teatro también fue utilizado por los frailes con el afán de sustituir las viejas danzas y bailes de los indígenas, ya que por un lado estuvo la persistencia del sometido por querer mantener culturalmente viva sus tradiciones y por otro la perseverancia del conquistador por querer

imponer sus creencias. Esta pugna cultural y religiosa acrecentó y fusionó el teatro ibérico y mesoamericano, dando forma así a una nueva teatralidad.

Esto sucedió porque los frailes y los indios escenificaron representaciones a gran escala con el fin de adoctrinar en masa a los naturales, sobre todo en Tlaxcala y México. Uno de los aspectos más importantes que tuvieron estas escenificaciones son los elementos metafóricos incluidos en las representaciones. Éstos consistían en representar algún símbolo precolombino, pero con un nombre occidentalizado, por ejemplo: el Hombre Búho que era una imagen precolombina se convirtió con el tiempo en Satanás. Este método de enseñanza fue y es vital a la hora de considerar a los autos sacramentales como uno de los puntos de mayor importancia en donde convergió la mezcla cultural entre el dominador y dominado, pues el recurso metafórico ayudó a los indios para que ampliaran sus conceptos culturales simbólicos.

Los autos también fueron utilizados como recurso educativo, ya que sus mensajes estaban orientados a la instrucción de los naturales. Esto se hacía por medio de los guiones y moralejas de las representaciones, las cuales siempre tenían un final contundente y educativo, todo esto fundamentado en pasajes de la Biblia. Las escenificaciones fueron adaptadas a la realidad india, es decir, los autos representados entregaron un mensaje contextualizado a la época.

La trascendencia que tuvieron los métodos educativos utilizados e inaugurados en las representaciones de la primera mitad del siglo XVI en Nueva España, fueron preponderantes para la futura población indígena. Ya que estos procedimientos dieron inicio al surgimiento de una nueva etapa simbólica y religiosa, que incluso llegó más allá del teatro, si no también a la religión que los naturales fueron adoptando con su nueva creencia, es decir, el amalgama cultural que produjo el teatro al mezclar realidades, creencias, símbolos, personas, costumbres, sociedades diferentes, dio como fruto final un nuevo concepto religioso, que a la vez fue dinámico, el cual mediaba entre lo católico y lo precolombino.

El proceso vivido y experimentado por medio de los autos sacramentales entre, 1531 y 1539, dejó cimientos sólidos y duraderos para que las futuras generaciones de indios adoptaran este modelo representacional ya no sólo como una forma de recreación y educación, sino más bien como la manera de rendir culto a las deidades fusionadas de ambos pueblos. Es por ello que el teatro traspasó la barrera de muestra representacional.

Todo este proceso educativo que se implantó por medio de los autos sacramentales, duró al menos dos décadas en Nueva España, y dio inicio a otro fenómeno cultural: la apropiación y asimilación por parte de los dominados de los conceptos cristianos, naciendo así una nueva teatralidad: la religiosa-popular.

El teatro religioso-popular nació del mismo teatro religioso, pues fue éste el que le entregó las herramientas educativas y culturales para que los indios crearan

una manifestación cultural nueva en América en conjunto con los frailes. El teatro religioso indígena no podría haber existido sin la teatralidad evangelizadora.

Este proceso comenzó a adquirir una mayor fuerza a finales del siglo XVI, pues fue aquí en donde las manifestaciones indias en las representaciones se hacen más evidentes, adquiriendo así un rasgo multicultural, como la fusión de un santo cristiano con una deidad precolombina o la mezcla entre una representación cristiana con una indígena. En este sentido una de las escenificaciones ibéricas introducidas en Nueva España de mayor repercusión entre los indios fue, la representación de Moros y Cristianos. Con esto no se quiere decir que fue la única que influenció a los naturales, pues hubo otras como, *La pasión de nuestro Señor redentor Jesús*, *Los reyes magos*, etc., que también trascendieron en las representaciones indianas. Los hijos de todos aquellos naturales que vivieron y experimentaron la fase de la conquista, siguieron viviendo y participando del proceso de cambio religioso, por ello no representó dificultad que asimilaran la nueva religiosidad.

Cuando el teatro franciscano vivió sus períodos más oscuros en el siglo XVI, pues su prohibición era latente, los jesuitas resurgieron esta manifestación llevándola a sitios alejados y en los cuales la vigilancia era menor por parte de la Iglesia. Los Jesuitas, al igual que los franciscanos, enseñaron el teatro en nuevas regiones. Con esto se logró una mayor expansión que ya para ese entonces había llegado a lugares tan apartados como Michoacán y Sinaloa.

Dado que el teatro franciscano se desarrolló sobre todo en ciudades y poblaciones indígenas importantes, en donde se observaron las normas impuestas por los frailes, en las poblaciones más pequeñas y periféricas hubo más libertad en el desarrollo del teatro religioso. A pesar de tener una mayor autonomía en el desarrollo de las representaciones, los indios de igual forma siguieron realizándolas con motivos cristianos. Una muestra clara de ello es, *La pasión de Ozumba*.

Es importante resaltar que a pesar que las representaciones del siglo XVIII mantenían un fuerte apego a lo religioso siguieron siendo criticadas, esto se pudo deber como se dijo anteriormente a factores económicos, pero también porque las formas de representación fueron adquiriendo nuevas características, perdiendo la seriedad que la Iglesia le había dado en las primeras escenificaciones del siglo XVI. O sea, con el tiempo el teatro perdió su perfil evangelizador desde el punto de vista cristiano, aunque no del todo, pues las representaciones año con año siguieron cumpliendo el mismo objetivo, enseñar los pasajes más importantes de la Biblia por medio de las escenificaciones. No obstante, el teatro se transformó más que en una representación bíblica, en todo un acontecimiento social que involucraba a todo el pueblo, desde el aspecto comercial y cultural hasta el religioso.

Otro dato interesante a considerar es que en las representaciones del siglo XVIII como, *La pasión de Ozumba*, ya existía la participación en las escenificacio-



nes de la gente de razón, es decir; las obras de teatro para esta época involucraban a todas las razas y etnias existentes, haciendo así aún más difícil la tarea de la Iglesia el extirpar este tipo de manifestación. Lo que por todos los medios se trató de eliminar fue con el tiempo un recurso cultural que absorbió ya no sólo las costumbres indias y cristianas, sino también las mestizas.

Lo mencionado anteriormente es una de las grandes diferencias del teatro religioso del siglo XVI con, *La pasión de Ozumba*, puesto que la integración de diversas costumbres en el teatro le dio otros matices a las celebraciones, pues cada uno de los pueblos tenía ideas y elementos que aportar a la nueva escenificación. Ya que el teatro de la primera mitad del siglo XVI mantuvo una posición más herética respecto con la sociedad circundante, en otras palabras, los frailes aislaron a los pueblos sometidos para que no tuvieran contacto con los soldados españoles.

Aunque también habría que considerar una última diferencia, para la Iglesia los habitantes del siglo XVIII ya no representaban un pueblo misterioso y sin entendimiento como sucedió con los naturales del siglo XVI. Los indios de aquel siglo ya se habían integrado a las nuevas formas de la Iglesia, aunque de algún modo lo hicieron desde el inicio de la conquista. Por esta misma razón la participación de los naturales es trascendental en el teatro, pues éste, posteriormente, se convirtió en parte de la cultura colonial religiosa de Nueva España.

Los mestizos, criollos e indios del siglo XVIII dependían en parte de las escenificaciones, por todo lo que ellas representaban como acontecimiento social, económico y religioso. Ya no sólo era una cuestión espiritual la que se celebraba en aquellos días, sino también popular, es decir, integraba a todos los actores y sectores sociales de la población. O sea, el teatro evangelizador se convirtió con el tiempo en todo un movimiento social que se transmitió por la vía de la oralidad, principalmente, el cual producto del tiempo fue teniendo cambios de acuerdo a la sociedad que lo utilizó. La Iglesia por mantener un carácter más conservador vio todo este proceso como negativo, y no fijó su atención en lo más trascendental, pues a pesar de los siglos transcurridos las representaciones con fines religiosos seguían vivas dentro de las costumbres de Nueva España y más allá de sus fronteras.

Importante de señalar esto último, pues esto nos indica y demuestra que ni los franciscanos pudieron imponer del todo su forma de teatro, ni darle continuidad, ni los indios conservar del todo sus creencias y valores escondidos en el teatro, sino que, a fin de cuentas, se creó, por todos los actores involucrados, aun los detractores de los franciscanos, una nueva forma de teatralidad religiosa indígena que fue dinámica y trascendió a las generaciones del siglo XVI.

Podemos entonces concluir que el teatro religioso introducido por los franciscanos fue una lección y una prueba de cómo la sociedad sometida fue capaz de adaptarse y acomodarse a las formas impuestas, y aunque los frailes emplearon di-

versos métodos para hacer olvidar o sustituir lo antiguo, la mente de los naturales conservó aquello que era lo máspreciado para su existencia, el recuerdo de lo que fue su cultura, o sea su identidad. Esto le permitió a los indios desde un comienzo diferenciar, para luego poder introducir sus tradiciones ancestrales dentro de un proceso que por todos los medios trató de extirpar cualquier vestigio de religiosidad espiritual del sometido. El objetivo religioso puso a prueba toda su capacidad creativa, la cual es indiscutible, para poder suplantar los hábitos indígenas por los religiosos, los cuales ellos consideraban que eran los correctos, no obstante, el resultado final fue el nacimiento de una nueva tradición litúrgica indo-cristiana, es decir, los dioses precolombinos y católicos se unieron en la representación para simbolizar lo que era el mundo colonial, un amalgama de creencias que los indios supieron venerar durante siglos y hasta la actualidad.

El aspecto educativo que tuvo el teatro fue preponderante, ya que este proceso obligó a los primeros indios a aprenderse los guiones, sermones, pasajes de la Biblia, personajes bíblicos, hechos históricos, etc. Pues, inherentemente en todo proceso educativo hay enseñanza y, posteriormente, transmisión de lo aprendido. Esto conllevó a que esta manifestación cultural perdurará en el tiempo, ya que fue estudiada, aprendida y transmitida a las futuras generaciones con el concepto religioso católico transformado de acuerdo con lo comprendido por las primeras sociedades indias de la conquista y luego mestizas. En pocas palabras, el teatro evangelizador fue el inicio no sólo de una nueva teatralidad, sino también de una nueva forma de pensar, venerar y recordar a los dioses y santos.

# La diversidad del alumnado en el aprendizaje de las ciencias sociales en 3º de ESO. Un estudio de caso<sup>1</sup>

Juan Antonio Pelegrín Abellón / Pedro Miralles Martínez

Francisco Javier Trigueros Cano / Francisco de Asís Gomariz Sánchez

*Universidad de Murcia*

[japelegrin@um.es](mailto:japelegrin@um.es) / [pedromir@um.es](mailto:pedromir@um.es)

[javiertc@um.es](mailto:javiertc@um.es) / [fgomarizsanchez@um.es](mailto:fgomarizsanchez@um.es)

## Resumen

La presente comunicación es resultado de un estudio de caso llevado a cabo en un instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Murcia, cuyo alumnado procede en su mayoría de clase media-alta. En este centro, aunque todo el alumnado sigue el mismo currículo y la misma programación didáctica, hay una diversidad de grupos en función de los diferentes programas o estudios que cursan los alumnos y que son los siguientes: enseñanzas bilingües, estudios oficiales de danza, enseñanzas oficiales de música y deportistas de alto rendimiento.

El problema que hemos analizado y estudiado gira en torno a la importancia o no del factor del tiempo de ocupación del alumnado y su influencia en los resultados académicos.

Los resultados indican que el alumnado que soporta una mayor carga de trabajo diaria no sólo no obtiene peores resultados que aquellos que hacen su jornada académica normal, lo cual sería lógico al disponer de mucho menos tiempo para el estudio, sino que sus resultados son ampliamente mejores. Estos estudiantes obtienen casi dos puntos de media más (1,65) que el resto de compañeros con una calificación muy cercana al ocho (7,75), mientras que la nota media de los alumnos con jornadas normales de trabajo sólo es de 6,1. Más que una conclusión, del estudio de este caso nos surgen varias preguntas: ¿el alumnado que soporta una mayor carga lectiva y de trabajo tiene unos mejores hábitos y técnicas de estudio? ¿por qué los estudiantes de música superan en rendimiento a los de danza, deporte y bilingüe? ¿ocurre lo mismo en otros centros con características iguales o diferentes?

## Abstract

This paper is concerned with the students' dedication to academic activities and the marks they achieved. The research is based on a middle-high class Secondary Education Institute in the city of Murcia which offers a wide range of programs, namely: bilingual teachings, dance classes, music studies and high efficiency sports. The survey carried out in the centre highlight that students who bears a great work load because they are implied in several programs at a time do not obtain worse results because of the stress. In the contrary, their results are broadly better by near two points above the average. More than a conclusion, from this study emerges several questions: Do students who bear a great work load develop better habits and techniques of study? Why do students of music obtain better results than groups of dance, sport and bilingual? Do similar situations happen in other centre?

---

1 Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación

## **1 Introducción y planteamiento del problema**

La presente comunicación se basa en un estudio realizado con alumnos de 3.º de ESO, dentro de dos proyectos de investigación sobre la evaluación en ciencias sociales llevados a cabo por un grupo de investigación entre los que se encuentran profesores universitarios de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, junto con profesorado de diferentes Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

En Educación Secundaria, la gran mayoría de los estudios realizados sobre los resultados académicos de los alumnos pretende analizar si los aprendizajes están en función de unos u otros factores. Los hay sobre la influencia del entorno familiar (Robledo y García, 2009; Ruiz de Miguel, 2001), del contexto cultural (Barca, Peralbo, Porto y Brenlla, 2008) o sobre la conjunción de varios factores (Carabaña, 2007; Prats, 2006). Pero pocas veces se ha analizado el factor *tiempo de ocupación del alumnado* en otras tareas fuera del ámbito estrictamente académico y, en consecuencia, cómo dichas ocupaciones pueden influir en los resultados académicos. En la Educación Secundaria Obligatoria conviven estudiantes con jornadas de trabajo muy distintas: alumnado que tiene las simples y tradicionales jornadas académicas de seis horas, alumnos con jornadas académicas de diez horas al cursar otros estudios oficiales de forma paralela, e incluso estudiantes con jornadas de hasta doce horas al tener que conjugar los estudios con los entrenamientos y competiciones por ser deportistas de élite.

## **2 Metodología**

El *método del estudio de caso* es válido para estudiar en profundidad realidades singulares como las de las aulas de los institutos que participarán en nuestro estudio. Es un procedimiento idóneo cuando se quiere estudiar una situación con cierta intensidad en un espacio de tiempo corto. El valor que tiene para la investigación educativa es que permite concentrarse en un caso específico e identificar los distintos procesos interactivos. Su verdadero poder reside en su capacidad para generar hipótesis, centrar su interés en un individuo o suceso y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (Prats, 2009; Merriam, 1998).

---

Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, y «Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria» (P-III 08/124), financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La presente comunicación es resultado de un primer estudio de caso en un IES de la ciudad de Murcia, situado en un barrio no periférico de la misma, mayoritariamente de clase media-alta, conformado en su mayoría por funcionarios de las distintas administraciones, trabajadores liberales, empresarios de pequeñas y medianas empresas, trabajadores cualificados y empleados; no obstante, en este barrio existe una pequeña zona con viviendas sociales de las cuales una parte queda incluida en el ámbito del centro. Podemos, pues, concluir que la tipología mayoritaria de nuestro alumnado es el de hijos de clase media-alta con un porcentaje de clase baja en torno al 10/15%.

El IES presenta unas singularidades relativamente poco comunes en el conjunto de los centros de Secundaria de la Región de Murcia, singularidades que nos han motivado para llevar a cabo el presente estudio. Son las siguientes:

- Alumnos del régimen de enseñanza obligatoria con opción *bilingüe* matutino, en jornada continuada de 8.30 a 14.30 horas y un día a la semana de 16.30 a 18.30 horas.
- Alumnos del régimen de enseñanza obligatoria vespertino, de 15.40 a 21.30 horas y de *danza* matutino de 9 a 13 horas.
- Alumnos del régimen de enseñanza obligatoria vespertino, de 15.40 a 21.30 horas y de *música* en matutino de 9 a 13 horas.
- Alumnos del régimen de enseñanza obligatoria vespertino, de 15.40 a 21.30 horas y como *deportistas de élite* entrenamiento matutino de 9 a 13 horas aproximadamente.
- Alumnos en régimen de enseñanza obligatoria *normal* con jornada continuada de 8.30 horas a 14.30 horas (dos grupos en este estudio).

El nivel en el que hemos centrado el estudio presenta las siguientes particularidades:

- En cuatro de los grupos objeto de estudio, la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia ha sido impartida por el mismo profesor, con una dilatada y amplia experiencia docente, lo cual garantiza la objetividad de los resultados de la evaluación, ya que tanto la metodología como los procesos de enseñanza y los criterios de evaluación han sido iguales en todos los grupos, así como han sido uniformes las pruebas de evaluación.
- En los otros dos grupos la enseñanza ha sido impartida por dos profesores distintos, también con una amplia experiencia docente y con metodologías diferentes en cada caso. En consecuencia las pruebas de evaluación han variado, aunque en todos los casos y por pertenecer al mismo centro, los criterios de evaluación son comunes para este nivel.

El muestreo se realiza sobre un total de 147 alumnos del centro, de los cuales:

- 37 alumnos soportan una carga de trabajo académica doble, ya que por la mañana reciben clases bien de música, bien de danza o entrenamientos y, por la tarde asisten a clase normal, lo que como arriba indicábamos significa un total de 10 horas diarias, amén de que más del 25% de estos alumnos tienen que realizar un desplazamiento diario entre 50 y 100 km; otro 25 % entre 30 y 50 km; además, el 15% viven alojados en pisos de alquiler durante toda la semana lejos de su familia, ya que habitan excesivamente lejos para poder hacer un desplazamiento diario y sólo vuelven a casa los fines de semana. Sólo el 35% restante realiza un desplazamiento diario inferior a los 10 km.
- 32 alumnos pertenecen al programa bilingüe donde su horario semanal se ve ampliado en 4 horas, además de recibir la enseñanza de dos materias en otro idioma.
- Los 78 alumnos restantes siguen enseñanzas sin ninguna peculiaridad y en jornadas sólo matutinas.

### **3 Resultados**

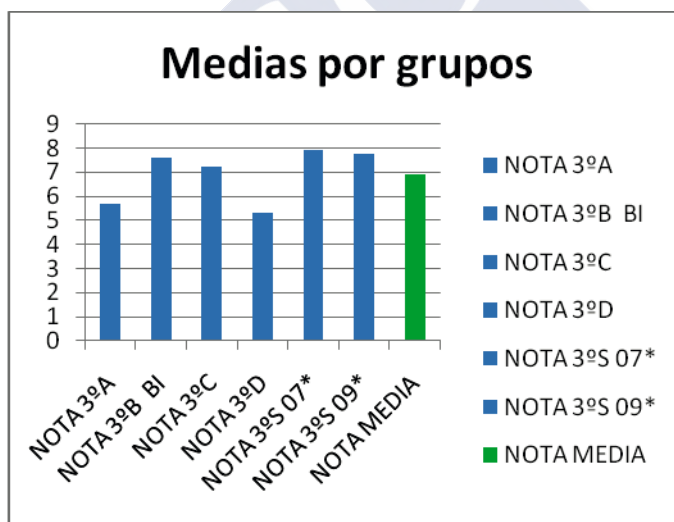
El balance que arroja esta pequeña investigación demuestra que el alumna-do que soporta una mayor carga de trabajo diaria, no sólo no obtiene peores resultados que aquellos que hacen su jornada académica normal, lo cual sería lógico al disponer de mucho menos tiempo para el estudio, sino que sus resultados son ampliamente mejores obteniendo casi dos puntos de media más (1,65) situando ésta muy cercana al ocho (7,75), mientras que la nota media de los alumnos de jornadas normales sólo es de 6,1. Pero, además, observamos cómo los alumnos con régimen especial saben organizar mucho mejor sus trabajos y sus tareas que los alumnos con un régimen normal, ello puede ser debido a que esos alumnos cuentan con escaso tiempo y si no tuviesen una buena programación semanal de sus tareas les resultaría imposible seguir los estudios y mucho menos obtener tan buenos resultados. También debemos hacer constar que en las cargas de trabajo semanal no se incluyen los ensayos, actuaciones o competiciones que realizan los fines de semana y que obviamente le restan aún más tiempo tanto para el descanso, como para el estudio, amén del ocio.

En cuanto a los resultados entre los grupos con regímenes de alta dedicación semanal, las diferencias prácticamente son nulas. En el gráfico I se observa que la media de los alumnos del curso 2007-2008 es sólo dos décimas superior a la de los alumnos del curso 2009-2010, lo cual puede indicar que efectivamente son alumnos con unos altos rendimientos constantes, debido a su hábito y disciplina en el

trabajo. Pero al mismo tiempo también sus notas son superiores a las que obtienen los alumnos de enseñanzas bilingües, lo que confirma la hipótesis en este estudio particular, de que la carga horaria no solamente no perjudica en el rendimiento académico, sino que incluso puede ser considerado un elemento que mejora los resultados del mismo. Hay que tener en cuenta que los alumnos que cursan los estudios de bilingüe suelen ser los estudiantes con mejores calificaciones de los IES; en definitiva, alumnos motivados, trabajadores, que proceden de un estrato social medio-alto y de los cuales un elevado número simultanea sus estudios con prácticas deportivas u otras aficiones que, sin ser excesivamente rigurosas y exigentes en su práctica y en sus resultados (no podemos compararlas con los estudios reglados de los conservatorios oficiales de música y danza), sí les resta tiempo semanal.

Gráfico I

**Medias de calificaciones de todos los grupos**

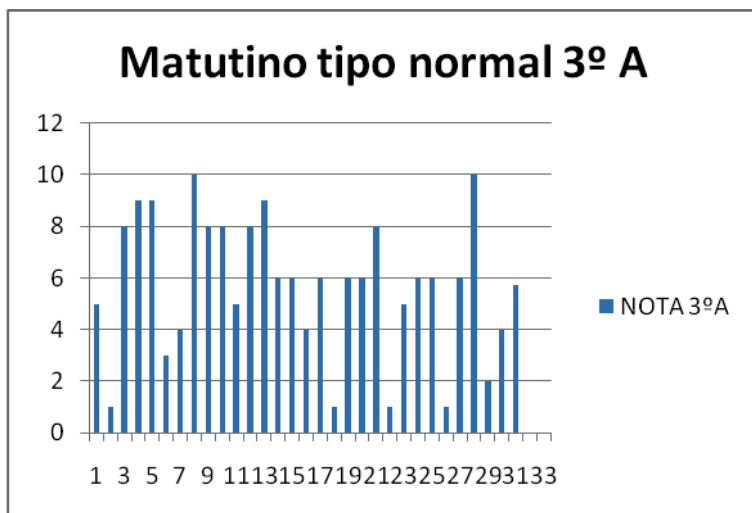


En los gráficos I y II se observan los contrastes entre los resultados de los alumnos de clases que podríamos denominar «ordinario», donde se dan grandes diferencias de una a otra y sin homogeneidad alguna. Así, mientras que en el gráfico II, de 31 alumnos, 9 no alcanzan la nota de aprobado (un 29%), y sólo 10 alumnos alcanzan el 8 o más de 8 de nota (32,25%), los del gráfico 4 aprueban todos y de ellos 13 alcanzan o superan el 8 de media (50%). Por el contrario, los estudiantes del gráfico V, sólo 5 llegan o superan la calificación media de 8 (20%) y 8 que no llegan al aprobado (32%), lo cual es una cifra excesiva de alumnos incapaces de superar la materia.



Gráfico II

Calificaciones de alumnado de un grupo tipo «ordinario»



Sin embargo, si se comparan estos resultados con el gráfico III, perteneciente a una clase de alumnos de bilingüe matutino, se aprecia que en este grupo no hay ningún alumno con notas suspensas o inferiores a 5, y los que obtienen notas iguales o superiores a 8 son 18 alumnos (54,54%), que es así mismo un porcentaje bastante superior a los alumnos de los gráficos II y IV.

En el grupo vespertino (gráfico VI) todos consiguen aprobar la asignatura y 7 estudiantes (63,63%) obtienen una nota igual o superior a 8 de media y en el gráfico VII, sólo dos alumnos no alcanzan la nota de 5 (7,6%) y 10 (38,4%) superan la nota de 8.

Por tanto, se puede decir que para un total de 70 alumnos con *jornadas de trabajo intensas*, sólo 2 no alcanzan el aprobado (2,85%) y hay 42 alumnos con notas iguales o superiores a 8 (60%). En cambio, de los 78 alumnos analizados con jornadas de trabajo «normales», sin cargas docentes o de trabajo añadidas el porcentaje de suspensos es muy superior, 17 alumnos lo que equivale al 21,8%, y aquellos alumnos cuyas notas son iguales o superiores a 8 su número y porcentaje muy inferior a los que tienen jornadas de trabajo intensas, siendo sólo 28 alumnos (40%).

Gráfico III  
Calificaciones del grupo bilingüe

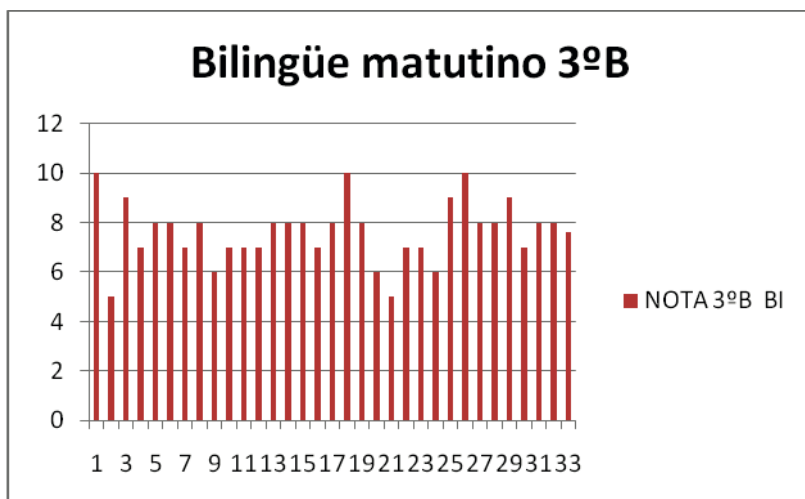


Gráfico IV  
Calificaciones de alumnado de un grupo tipo «ordinario»

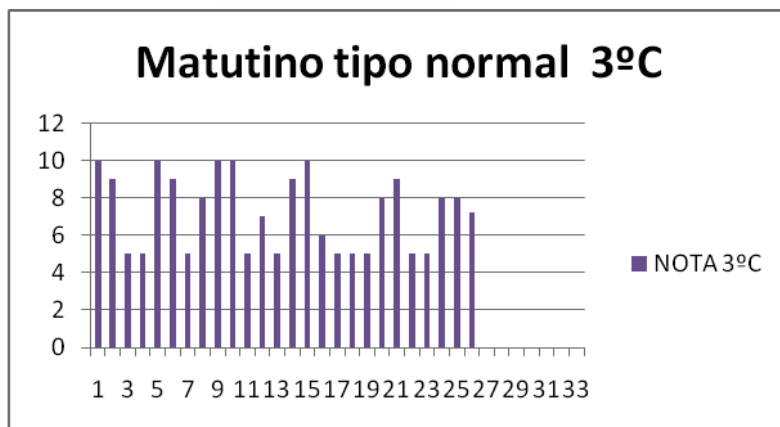


Gráfico V

**Calificaciones de alumnado de un grupo tipo «ordinario»**

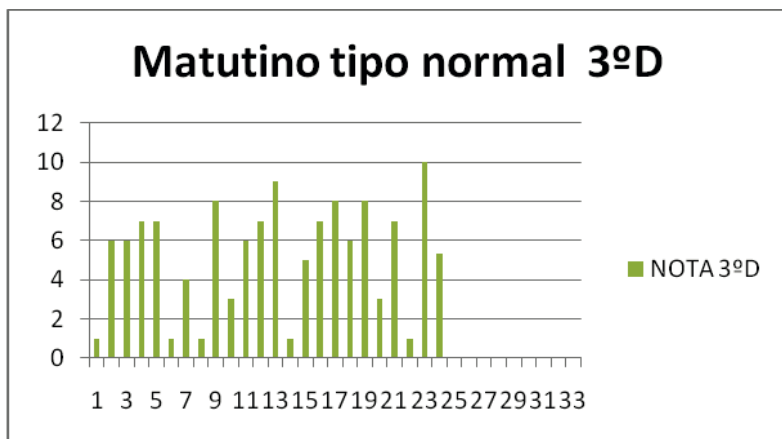


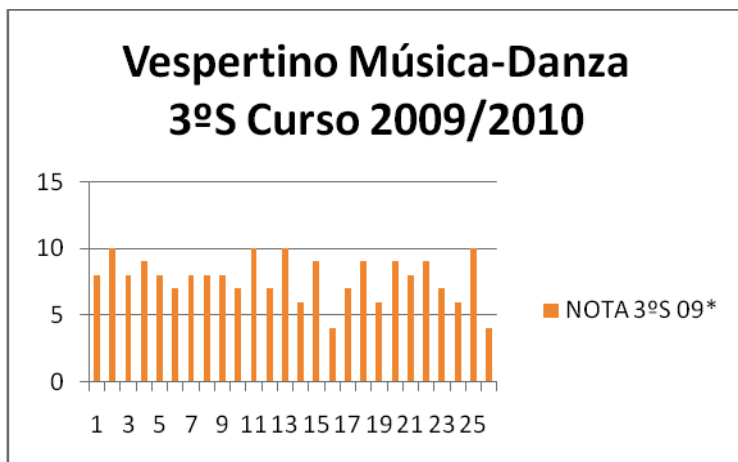
Gráfico VI

**Calificaciones de alumnado que además cursan enseñanzas de régimen especial**



Gráfico VII

**Calificaciones de alumnado que además cursan enseñanzas de régimen especial**



#### 4 Reflexiones finales

Más que una conclusión, del estudio de este caso surgen varios interrogantes:

¿Es la carga de trabajo semanal un factor positivo y de mejora en los resultados académicos de los alumnos de ESO?

¿El rigor y la disciplina de trabajo en enseñanzas no obligatorias favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de las enseñanzas obligatorias?

De confirmarse nuestros resultados en otros casos (lo cual no siempre es así), sobre un mayor porcentaje de población estudiada y en diferentes espacios geográficos, ¿podríamos afirmar que el factor *tiempo de ocupación del alumnado* debería ser revisado al alza con la finalidad de incluir en las jornadas de trabajo, y de manera obligatoria, otras actividades de estudio/trabajo disciplinado paralelas?

¿Por qué los resultados de los alumnos con un mayor tiempo de ocupación son muy superiores tanto en el grupo de altas notas (iguales o superiores a 8 de media) donde superan en más de un 20% a sus compañeros con jornadas «normales» (60% frente al 38,4%), como en el grupo de suspensos (2,58%, frente al 7,6%)?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M. y Brenlla, J. C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Carabaña, J. (2007). Desigualtats explicables i desigualtats inexplicables a l'informe PISA. *Quaderns d'avaluació*, 7, pp. 35-63.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Prats, J. (2006). El estudio PISA 2003 en Cataluña. Resultados y factores contextuales. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 439-456.
- Prats, J. (2009). El estudio de caso único como método. *Novedades Educativas*, 223.
- Robledo, P. y García, J.-N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1), 117-128.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.

# La edición y circulación de los libros de historia patria durante el porfiriato

Arturo Miguel Ramos

*Universidad Nacional Autónoma de México*

[arturomiguel@hotmail.com](mailto:arturomiguel@hotmail.com)

## Resumen

Roger Chartier ha señalado, como objeto de investigación dentro de una historia de la lectura, el reconocimiento de las «estrategias de control» a través de las cuales cualquier editor de un texto busca someter al lector para que llegue «a un sentido único, a una comprensión correcta, a una lectura autorizada» de la obra a él destinada.

En México, la edición y circulación de los libros de texto de historia patria durante el porfiriato cobra una nueva dimensión desde la historia de la lectura pues permite examinar el papel que juegan: 1) los editores, encargados de elaborar los libros de texto; y, 2) los libreros responsables de su comercialización.

Junto con los libros de texto de historia patria, los catálogos de las librerías de la Ciudad de México publicados durante el periodo 1892-1913 o un poco posteriores, serán las fuentes fundamentales para conocer más de cerca los dispositivos, los formatos y los anuncios usados y difundidos por los editores y libreros para poner en práctica un texto; asimismo, los catálogos aportarán otra serie de informaciones acerca de la forma en que se oferta al lector el texto de historia patria destinada a la enseñanza primaria elemental y superior.

## Abstract

Roger Chartier has pointed out, as subject of investigation in of a history of the reading, the recognition of the «control strategies» through which any editor of a text tries to submit to the reader to get to «an only one sense, a correct understanding, an authorized reading» of the work destined to him.

In Mexico, the edition and circulation of textbooks about national history during porfiriato's period, take a new dimension from the history of the reading, then permit the examination of the roll of: 1) the editors, responsible for produce textbooks; y, 2) the booksellers, responsible for its marketing.

With the national history textbooks, the catalogues of the Mexico City bookstores published during the period from 1892 to 1913 or a little bit lather, these will be fundamental sources to know closer the devices, the formats and the advertisements used and spread by the editors and booksellers to put into action a text; in this way, the catalogues will contribute with another series of information about the way the history text destined to the elementary and high school education is offered to the reader.

## Introducción

Esta comunicación se fundamenta en los resultados parciales de investigación obtenidos en el proceso de escritura de la tesis de doctorado en historia; dicho

trabajo tiene como eje examinar el papel de los libros de texto de historia patria en el proceso de construcción de la identidad nacional en México durante el periodo histórico conocido como porfiriato.

En este sentido, el estudio crítico de los libros de texto resulta necesario para comprender y participar en los procesos de escritura y re-escritura de la historia nacional por parte de los actores (autores, editores, distribuidores, lectores) involucrados en la difusión de una memoria colectiva creada para ser enseñada en la institución escolar.

Precisamente, uno de los aspectos que ha señalado Roger Chartier (1994), como objeto de investigación dentro de una historia de la lectura, se encuentra en el reconocimiento de las «estrategias de control» a través de las cuales cualquier editor de un texto busca someter al lector para que llegue «a un sentido único, a una comprensión correcta, a una lectura autorizada» (p. 42) de la obra a él destinada.

La edición y circulación de los libros de texto de historia patria durante el porfiriato es una perspectiva de investigación que permite examinar el papel que juegan: los editores, encargados de elaborar los libros de texto; y, los libreros responsables de su comercialización. Ambos grupos sólo son reconocibles a través del nombre de la casa que se encargó de realizar la edición, la impresión y la distribución de dichos libros.

A través de la llamada historia de la edición, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (2006) han reconocido todo un conjunto de instrumentos con que cuentan los editores para lograr esta recta comprensión del impreso, entre dichos recursos editoriales están: 1) el modelo de la lectura, que supone reconocer el título de la obra, el autor, la intención, la unidad, la estructura y el resultado esperado por dicha lectura; 2) los dispositivos de subdivisión del texto como son los títulos de los capítulos, los sumarios de contenidos, la división de los párrafos, los índices y las tablas analíticas; 3) el papel de los formatos que incluyen el gran folio, el formato mediano y el libro pequeño o de bolsillo, en todos estos casos existe una relación entre el formato del libro y el género del texto; y 4) la restricción a la participación del lector en el impreso mediante la supresión, o no, de espacios en blanco que hagan posible la escritura por parte de quien lee.

En los siguientes apartados de esta comunicación me ocuparé de las temáticas relativas a los dispositivos y a los formatos presentes en los libros de texto e incluiré una preocupación más que busca incidir en las decisiones de los lectores acerca de las formas de leer estos libros: el anuncio comercial con el que se pretende atraer al comprador para que consuma el producto editorial.

El valor de las bibliografías como fuentes para la historia del libro ha sido señalado por Roger Chartier y Daniel Roche (1980), por ello, considero que los catálogos de las librerías de la Ciudad de México, publicados durante el periodo



1892-1913, son fuentes idóneas y fundamentales para conocer más de cerca los dispositivos, los formatos y los anuncios usados y difundidos por los editores y libreros para poner en práctica los libros de texto de historia patria.

## Los dispositivos del texto: los títulos

Los libros de texto de historia, que ocupan mi atención, presentan una constante en sus títulos pues la mayoría de ellos incluyen un componente referencial a la nación mexicana como una totalidad temporal y espacial mediante la mención de la patria, la historia patria o la historia de México.

El uso de estos títulos referenciales se debe a que el tema de la historia patria, o de México, es una constante discursiva en el proceso de creación de la conciencia e identidad nacional a lo largo del porfiriato y, por tanto, se pone de manifiesto en diversos ámbitos culturales mediante formas literarias, históricas, arquitectónicas, escultóricas, iconográficas, etc. (Parcero, 1971).

El examen de los títulos de los libros de texto muestra tres variantes significativas a saber: una primera consiste en denominar a la obra simple y llanamente como *Patria*, como sucede en el texto de Carlos Pereyra (1914), y es en el subtítulo donde se aclara que se trata de una *Historia de Méjico*; el caso es similar en la serie de textos de Gregorio Torres Quintero (1904, 1912, 1913) que llevan por nombre *La patria mexicana*, seguido de *Elementos de Historia Nacional*. El asunto histórico queda relegado a segundo plano frente a la preeminencia que se da a la patria como temática de los libros en cuestión, de hecho el libro se convierte en la materialización tangible de dicha entidad abstracta llamada patria o nación.

En otros casos se hace hincapié en mencionar el argumento central del libro de texto: la historia patria. Con ello se concede al pasado un lugar central en la conformación de la identidad nacional; esta situación se puede observar en los títulos de las siguientes obras: Dolores y Refugio González García (1899), *Elementos de historia patria*; Luis G. León (1911), *Historia patria*; José Ascensión Reyes (1897), *Nociones elementales de historia patria*; Justo Sierra (1902, 1904), *Primer año de historia patria* y *Segundo año de historia patria*; y Andrés Oscoy (1900), *Elementos de historia patria*.

La tercera variante en los títulos se centra en aquellos que se denominan historia de México con lo que definen la trama principal del libro; aquí la patria deja de ser una entidad totalmente abstracta y se transforma en un sujeto más tangible como es México. Este es el caso de las obras de: Rafael Aguirre Cinta (1912), *Lecciones de historia general de México*; Teodomiro Manzano (1905), *Lecciones de historia de México*; Javier Santa María (1902), *Compendio de historia de México* y Julio Zarate (1898), *Compendio de historia general de México*.

## Los formatos de los libros

Otro instrumento utilizado por los editores, para poner en práctica y circulación cualquier libro, se encuentra en los formatos editoriales. Cavallo y Chartier (2006) opinan que el formato de edición contribuye a delinear los contenidos tratados por el texto, por ejemplo, los libros en gran folio son adecuados para editar las obras universitarias; los libros en formato medio son ideales para la publicación de libros clásicos y novedades; y, finalmente, los libros portátiles, o de bolsillo, tienen múltiples usos y se destinan a un público más extenso y poco pudiente económicamente hablando.

Esta correlación, entre el texto contenido en la obra y el formato de edición, se percibe en los anuncios de los libros de historia aparecidos en los catálogos de las librerías del porfiriato. Si se atiende la clasificación de los diferentes tipos de obras históricas anunciadas en los catálogos y se hace énfasis en las características editoriales de las mismas, se encuentra una clara correspondencia entre los libros destinados a la enseñanza de la historia, tanto para el nivel de la primaria como para el superior, y los formatos propios de las ediciones portátiles o de bolsillo. El formato destinado a la producción de los libros de texto de historia responde a una serie de fenómenos sucedidos en el transcurso del siglo XIX que se manifiestan en diferentes partes del mundo, entre ellas México.

El desarrollo y auge del nacionalismo que impone como uno de sus requerimientos, para crear el Estado nación, formar una identidad cultural. En dicho proceso fue fundamental poner el libro escolar al servicio del nacionalismo como se observa en el caso mexicano con la aparición de obras especializadas para la enseñanza de la historia patria durante el porfiriato y que contienen, en sus páginas, «una fuerte carga simbólica» lo que convierte estos textos en una manifestación y un «vehículo» al servicio «de la conservación de la identidad» (Barbier, 2005, p. 304).

La instauración de lo que se ha dado en llamar «democracia educativa» (Bazant, 2000, p. 19) y que conlleva, como uno de sus actos, la extensión universal de la enseñanza primaria. Este fenómeno cultural fue característico de las décadas finales del siglo XIX y responde a los intereses de los estados nacionales con la finalidad de permitir la participación de la ciudadanía educada en las decisiones políticas como un símbolo del progreso y de los tiempos modernos (Bazant, 2000; Tiana Ferrer, 2003; Lyons, 2006).

El proceso de secularización de la sociedad que, en el ámbito educativo, se puso de manifiesto mediante la sustitución de los libros de tipo religioso por los libros escolares; primero, en la forma de catecismos y, posteriormente, mediante textos narrativos donde la historia patria vino a sustituir a la historia sagrada (Barbier, 2005).

Para responder a estas nuevas realidades las editoriales tuvieron que ofrecer libros que, además de satisfactorios para la población en términos de formato, resultasen económicos por lo que optaron por publicar dichas obras en tamaño pequeño, prefiriendo el octavo o el doceavo, que resultaron muy manejables por parte de los escolares pero además a un supuesto bajo costo (Lyons, 2006).

Los anuncios de los libros de texto de historia patria en formato pequeño, en una buena calidad de edición y a un precio económico, ocupan un lugar importante en la sección dedicada a obras de carácter histórico de los catálogos de las librerías del periodo 1892-1913. La descripción que se hace del material es mínima limitándose a enunciar el nombre del autor, el título de la obra, en algunos casos el destinatario o lector, las características físicas del libro como son su formato y el tipo de encuadernado y su costo: «--- [Historia] de México, (Compendio de) escrita para uso de las escuelas y colegios, por Julio Zárate. 1 v. 8vo., cartón..... 0 50» (Antigua Librería de M. Murguía, 1892, p. 108).

En algunos casos se encuentra un cambio en la presentación lo que responde al interés de la editorial responsable del libro por hacer más rentable su obra en términos de comercialización, como sucede con la obra de José Ascensión Reyes, *Nociones elementales de historia patria*, pues se publicó tanto en uno como en dos tomos:

HISTORIA PATRIA (NOCIONES ELEMENTALES DE), escritas para uso de las escuelas católicas, por J. A. REYES. Dividida en dos partes, que comprenden la Historia antigua y moderna de México. Nueva edición aumentada con resúmenes o cuestionarios; corregida escrupulosamente hasta el día, ilustrada con 67 grabados representando momentos célebres y retratos de personajes que por sus hechos gloriosos merecen ser conocidos de la juventud. Se han agregado dos mapas para dar á conocer el estado actual de nuestra patria, desde la época de la conquista hasta el presente. Un tomo en 8°, de 218 páginas, ilustrado con primorosos grabados y dos mapas en color, encuadernado en cartóné... \$ 0 60

Para facilitar el estudio de los dos semestres del año hemos también dividido la obra en dos períodos o sea la historia antigua y época colonial, que forma el primer curso, y México Independiente, el segundo.

Precio del Primer Curso, encuadernado en cartóné... 0 30

Precio del Segundo Curso, encuadernado en cartóné... 0 30 (Librería de Soto, Herrero y Compañía, 1913, p. 78).

En este caso, la compra de los tomos sueltos resulta igual en costos que la del ejemplar que reúne los dos cursos de historia, sin embargo, comprar por separado dichos cursos permite diferir el pago del segundo año hasta que sea necesario su uso por parte del escolar.

En todo caso, debe decirse que los anuncios y la comercialización de los libros de texto constituían una fuente importante de ingresos para sostener el ne-

gocio de las librerías, tal y como lo ha señalado Zahar Vergara (2006) para el caso de la Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

## Los anuncios publicitarios

Una vez hecha la descripción del conjunto de títulos destinados a la enseñanza de la historia patria que aparecen en los catálogos y del tipo de formato que se utilizó en su publicación resulta pertinente buscar la representación que se hace de la historia en los anuncios pues ello indicará: 1) qué entendían los editores y libreros de la época por historia patria, de México o nacional; 2) cuáles eran las ventajas que encontraban en la enseñanza de la misma a nivel escolar; y, 3) por qué era importante recurrir a los libros de texto para su enseñanza.

Una primera observación se refiere al papel de la historia como disciplina que posibilita obtener un conocimiento. Precisamente, en el catálogo de Soto, Herrero y Compañía (1913) hay un comentario dedicado a los *Elementos de historia general y patria* de Longinos Cadena donde los anunciantes distinguen dos posturas historiográficas claramente contrastadas: la primera considera «erróneamente» a la historia sea como un «mero pasatiempo» formada por «un tejido de fábulas y cuentos agradables que solazan»; como «un ornato del espíritu» propio de eruditos o como una «sucesión de hechos históricos» que enseña «lo que debe ser el hombre por lo que ha sido»; la segunda postura corresponde a los «mejor orientados» quienes tienen claro que la historia «es el desarrollo de la vida hominal en el tiempo y en el espacio» (p. 77).

Con esta misma claridad se define la historia patria. Por ejemplo, en el catálogo de la Librería de la Vda. de Ch. Bouret se reconoce, respecto a las obras de Justo Sierra, que además de la memoria, son la imaginación y el sentimiento las facultades intelectuales a ser cultivadas a través de la propia historia patria, con la finalidad de constituir al ciudadano mexicano:

En estas obritas, se propone el Señor Sierra, [...] hacer del estudio de la Historia Nacional, en primer lugar, un asunto que solicite tanto la imaginación y sentimiento del niño, como su memoria, única facultad cultivada hasta hoy, por desgracia, en los educandos, y en segundo lugar, desenvolver y exaltar el sentimiento patriótico, para que felizmente no se necesite sacrificar la verdad. Piensa el Señor Sierra que si la historia patria no sirve para preparar en el niño al ciudadano amante del país, es punto menos que inútil (Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1912, p. 318).

Otra característica que persiguen los editores y libreros se encuentra en la constante actualización de los contenidos, como se señala en el anuncio conmotivo de una nueva edición del *Compendio de historia de México* de Julio Zárate:

el libro que anunciamos presenta en la parte de la historia antigua de México, aumentos y correcciones introducidos por su autor en la nueva edición. En 1880, fecha de la antigua, no habían aparecido aún dos grandes obras sobre historia de México: la del señor Orozco y Berra, que sólo trata de la época antigua, y la que impresa en Barcelona y escrita por autores mexicanos, se conoce por el título de « México a través de los siglos; » en una y otra ha debido apoyarse el autor del compendio que publicamos, y basta la simple comparación de las ediciones de esta última obra, para ver que en la que va á aparecer se ha tenido especial cuidado en aumentarla y corregirla, á fin de que vaya de acuerdo con los juicios y afirmaciones de los autores más reputados en esta materia. [...] En resumen, debemos asegurar que en la nueva edición del « Compendio de Historia General » por Julio Zárate, esta obra aparece notablemente mejorada y es adaptable á la enseñanza de la historia patria en los cursos de la primaria superior y en los de la instrucción secundaria (Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1912, pp. 282-283).

Por último, debe señalarse que los editores de los libros de texto y los librerías encargados de su distribución buscan, a través de los anuncios que publican en los catálogos, establecer un control mediante la creación de un mercado que consuma los materiales de enseñanza que ellos producen.

## REFERENCIAS

- Aguirre Cinta, Rafael. (1912). *Lecciones de historia general de México, desde los tiempos primitivos hasta nuestros días: arreglada para uso en las escuelas primarias de la república*, París, Vda. de Ch. Bouret.
- Antigua Librería de M. Murguía. (1892). *Catálogo general de las obras de surtido que se hallan de venta en la...* México: Antigua Imprenta de Murguía.
- Barbier, Frédéric. (2005). *Historia del libro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bazant, Mílada. (2000). *Historia de la educación durante el porfiriato*. (4 reimp.). México: El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
- Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Dirs.). (2006). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- Chartier, Roger & Roche, Daniel. (1980). *El libro. Un cambio de perspectiva*. En Jacques Le Goff & Pierre Nora, *Hacer la historia*. III. *Objetos nuevos* (pp. 119-140). Barcelona: Editorial Laia.
- Chartier, Roger. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- González García, Dolores y Refugio González García. (1899) *Ley de instrucción obligatoria*. Cuarto año. *Elementos de historia patria por...*, México, Aguilar e hijos.
- León, Luis G. (1911) *Historia patria para los alumnos del tercer año de educación primaria elemental*, México, Vda. de Ch. Bouret.
- Librería de la Vda. de Ch. Bouret. (1912). *Catálogo general de las obras de surtido de la... Parte española*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- Librería de Soto, Herrero y Compañía. (1913). Catálogo general clasificado de obras de enseñanza, ciencias, artes, industrias, literatura, historia, etc., que se hallan de venta en la... México: Librería de Soto, Herrero y Compañía.
- Lyons, Martin. (2006). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En Guglielmo Cavallo & Roger Chartier (Dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 473-517) México: Taurus.
- Manzano, Teodomiro. (1905). *Lecciones de historia de México: comprende desde los tiempos prehistóricos hasta nuestros días, escritas para uso de las escuelas primarias de la república*. México: A. Carranza y Compañía, Impresores.
- Oscay, Andrés. (1900). *Elementos de historia patria arreglados conforme al programa de la ley de instrucción obligatoria vigente tercer año*. México: Manguía.
- Parcero, María de la Luz. (1971). El liberalismo triunfante y el surgimiento de la historia nacional. En *Investigaciones Contemporáneas sobre historia de México. Memorias de la tercera reunión de historiadores mexicanos y norteamericanos Oaxtepec, Morelos, 4-7 de noviembre de 1969* (pp. 443-457). México: Universidad Nacional Autónoma de México-El Colegio de México-The University of Texas at Austin.
- Pereyra, Carlos. (1914). *Patria: historia de Méjico para niños de la escuela primaria elemental*, París-México: Vda. de Ch. Bouret.
- Reyes, José Ascensión. (1897). *Nociones elementales de historia patria escritas conforme al programa de la vigente Ley de Instrucción*. México: Herrera Hermanos Editores.
- Santa María, Javier. (1902). *Compendio de historia de México, texto para el sexto año de instrucción primaria*. México: Vda. de Ch. Bouret.
- Sierra, Justo. (1902). *Primer año de historia patria. Elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio*. Braine-Le-Comte (Bélgica): Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Sierra, Justo. (1904). *Segundo año de historia patria, elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio ajustados al programa de la ley vigente*. México: Librería de la Vda. de Ch Bouret.
- Tiana Ferrer, Alejandro. (2003). *Lectura y educación popular*. En Víctor Infantes, François López & Jean-François Botrel (Dir.), *Historia de la edición y de la lectura en España 1472-1914* (pp. 754-761). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres Quintero, Gregorio. (1904). *La patria mexicana. Elementos de historia nacional*. (Segundo ciclo). México: Herrero Hermanos Editores.
- Torres Quintero, Gregorio. (1912). *La patria mexicana. Elementos de historia nacional* (Tercer ciclo). México: Herrero Hermanos.
- Torres Quintero, Gregorio. (1913). *La patria mexicana. Primer ciclo. Elementos de historia nacional*. México: Herrero Hermanos.
- Zahar Vergara, Juana. (2006). *Historia de las librerías de la ciudad de México: evocación y presencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Zárate, Julio. (1898). *Compendio de Historia General de México*. París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.



## **Diversidad e historia. El aprendizaje de la historia en tiempos de cambio**

Xavier Rodríguez Ledesma  
*Universidad Pedagógica Nacional. México*

### **Resumen**

Concebir a la educación y en específico a la enseñanza/aprendizaje de la historia desde una perspectiva que recupere la diversidad, significa la ineludible obligación de repensar todo, absolutamente todo, desde un horizonte distinto. Empezando en primerísimo lugar por la propia historia como constructo histórico, para de ahí avanzar hacia la reflexión sobre los contenidos de los programas, las estrategias didácticas, el rol social de la escuela, las nociones hegemónicas del ser maestro, etc. Ello habrá de ser cuestionado y vuelto a construir a partir una lógica de diversidad de a de veras, no sólo como expresión de fe o de alineación a las corrientes intelectuales en boga (interculturalismo, multiculturalismo, etc.).

Ella es una tarea fundamental más no fácil. La irrupción de los otros, los desposeídos de voz y poder, que siempre han estado ahí pero que ahora -evidenciando su importancia y protagonismo- se plantan en el medio del escenario donde se representa la gran obra de la historia, requiere ineludiblemente la recuperación del pensamiento crítico que la propia historia nunca debió abandonar cuando se veía a sí misma en el espejo. Sólo asumiendo los riesgos que esta crítica implica será posible construir una nueva percepción sobre el rol que la historia ha de jugar dentro de la educación, al igual que las posibles formas para avanzar en la construcción de sus procesos de aprendizaje en la escuela, si es que de verdad anhelamos construir una historia que responda a los retos que la modernidad globalizada hoy en día nos presenta.

De entre la enorme cantidad de información, la mayoría frívola, inocua o meramente comercial, que cotidianamente recibimos en forma de cadenas en nuestros buzones electrónicos, hace apenas unos días me llegó un enlace que me hizo pensar una vez más en las casualidades de las que Milan Kundera habla para explicar el fluir de una vida. Además, el hecho de que lo recibiera justo estando inmerso en el proceso de redacción de un trabajo que versa sobre la manera en que habremos de repensar a la historia (y a la escuela toda) si es que de verdad queremos asumir el reto que la diversidad hoy en día nos plantea, me evidenció una vez más que la labor investigativa posee una aura particular, pues solo una explicación de esta índole ayuda a comprender las razones por las cuales suceden ese tipo de



cosas, me refiero, a que súbitamente aparezcan posibles fuentes, propuestas sugerentes, informaciones no buscadas que alientan y enriquecen nuestros esfuerzos.

El enlace que sin pedirlo recibí, me llevó a una página donde una hermosa mujer dicta una conferencia sobre los peligros que el conocimiento y repetición de una sola historia representa para la convivencia humana, es decir, para las imágenes que nos formamos de nosotros mismos y, por supuesto, de los otros.<sup>1</sup>

Chimamanda Adichie es una joven escritora nigeriana que en el video en cuestión narra durante casi veinte minutos algunas de las vicisitudes que en el medio universitario e intelectual ha tenido que enfrentar como mujer africana. Los prejuicios, descalificaciones, racismos encubiertos, definiciones que los otros hacen sobre ella y su cultura, la cuales -así empieza su disertación- ella en un principio repetía pues era la única versión del mundo y de la historia que había abrazado, y mejor aun, ella la reproducía sin importar que contradijera su misma realidad en que cotidianamente vivía. El peso de la única voz, la hegemónica, la europea y/o estadounidense, utilizada para construir a la historia es inmenso.

Chimamanda me impactó. Su discurso me hizo reafirmar mi convencimiento de que la posibilidad de salirse de los discursos hegemónicos imperantes es, evidentemente, muy, pero muy difícil. Para acabar de redondear la empatía con la bella expositora, ella narra una anécdota que me pareció por demás significativa. Durante varios años estudió en una universidad estadounidense por lo cual fue bombardeada sistemáticamente y por todos los medios con la manera en que esa sociedad construye la imagen de un sector de los otros, los mexicanos, los migrantes indocumentados criminalizados por la ideología dominante.

Un día se le presentó la oportunidad de hacer un viaje al territorio donde esos otros vivían. Al platicar la manera en que su visita a Guadalajara, Jalisco, le hizo sentir una profunda vergüenza ya que al ver como los mexicanos vivían, trabajaban, reían, etc., se percató de que, a pesar de que ella había vivido en carne propia las descalificaciones que menudean sobre los africanos y sus países, no había sido capaz de realizar ese mínimo ejercicio crítico sobre la manera en que la ideología construye, reproduce y enraíza ciertas y solo ciertas imágenes de los otros, los diferentes, los ajenos, los extranjeros. Ella, mujer, negra, africana, había asumido acríticamente las mismas representaciones que había identificado que existían sobre ella y que era la primera en combatir, pero ahora dirigidas a otra parte distinta de esa otredad: los mexicanos. Su vergüenza fue inmensa, su capacidad de crítica la llevó a profundizar en su reflexión sobre el significado de la existencia y reproducción acrítica de una sola historia, y por ende, en la necesidad de abrir y recuperar las otras historias, las otras voces. Estas inquietudes, la forma de mirar el asunto,

la manera de problematizar el fenómeno son bisagras intelectuales, vínculos culturales, que unen, equiparan, vinculan e identifican la reflexión venida desde el África negra y Latinoamérica. ¿Qué les dice ese discurso a los críticos y analistas del denominado primer mundo? ¿cómo lo leen? ¿cuál es su reflexión? Preguntas todas cuya respuesta podremos sondear en este evento.

Tiempo, arte, ciencia, religión, educación, dios, comida, naturaleza, sociedad, sexualidad, democracia, belleza, representatividad, etcétera, son conceptos que, obviamente, están cargados de connotaciones culturales, esto es históricas. El reconocimiento, aceptación e integración de lo anterior -que se escribe fácil y se dice aún mas- es justamente el *quid* del asunto. Hablar de definiciones culturales de los conceptos que, gracias a la hegemonía de una particular concepción del mundo occidental y moderna, se pretenden ahistóricos es empezar a romper justamente esta noción de universalidad.

El aquilatamiento y admisión de la existencia de distintas culturas, de distintos grupos de sociedad que no necesariamente comparten nuestra apreciación sobre lo que nos define, es apenas iniciar la concepción y comprensión de los temas que desde hace poco más de veinte años están presentes con mayor asiduidad en la reflexión sociopolítica; me refiero a discusiones sobre globalización, pluralidad, tolerancia, interculturalidad, diversidad y al más general de la democracia.<sup>2</sup>

La complejidad del problema significa, entre otras cosas, un punto cardinal: el reconocimiento y aceptación de la existencia de *otro* equiparable en valor y valores a los de uno mismo, pero ésta es tan sólo una parte del asunto. La segunda, quizá la más problemática, es la encerrada en la discusión sobre el pluralismo y la tolerancia pues en ese nivel analíticos el asunto del poder se difumina por todos lados. ¿Qué significa esto y por qué traerlo a colación respecto al sistema educativo, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de la historia? Quiere decir que al reconocer al *otro* estaremos reconociéndonos a nosotros mismos. Concebir la existencia del *otro* es avanzar en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad. Si el *otro* existe y con él ciertos valores frente a la vida, la muerte, el amor, la educación, el progreso, en fin frente a todo lo que concibe como su existencia, posibilita que nosotros mismos nos percatemos de los límites históricos, geográficos, políticos, en suma, culturales de nuestro propio sistema de valores. Lo universal, ese fantasma creado por la modernidad occidental, se diluye con las luces venidas desde una multiplicidad de culturas. Dice Finkelkraut:

El objetivo sigue siendo el mismo: destruir el prejuicio, pero, para conseguirlo, ya no se trata de abrir a los demás a la razón, sino de abrirse uno mismo a la razón de los demás. La ignorancia será vencida el día en que, en lugar de querer extender

2 Cfr. LECHNER Norbert, «La búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina», *Sociológica*, año 7, n1 19, mayo-agosto 1992, México, p.22.

a todos los hombres la cultura de que se es depositario, se aprenda a celebrar los funerales de su universalidad; o, en otras palabras, los hombres llamados civilizados bajen de su ilusorio pedestal y reconozcan con humilde lucidez que también ellos son una variedad de indígenas.<sup>3</sup>

Las identidades se construyen históricamente y van de la mano ineludiblemente de la definición de los otros (los ajenos, diferentes, extraños).<sup>4</sup> Las identidades se construyen, se constituyen, a partir del ser partícipe de una serie de características definidas socialmente, esto es, históricamente. De tal forma un sólo individuo puede compartir diversas identidades. Esta multiplicidad de pertenencias nos define cotidianamente y asumiéndolas debemos concebir la construcción de nuestra vida social.

Es aquí donde justamente el sentido de la educación y el sistema escolarizado deberá, una vez más, asumir el reto de la reflexión y consecuente puesta en marcha de las lógicas para que la palabra se convierta en acción práctica de incidencia directa y general, no limitándose a ser un simple discurso legitimador de una supuesta preocupación social lo cual, si bien es completamente estéril para la resolución efectiva de los conflictos, resulta muy eficiente para lograr su mediación ideológica. La pregunta es si el sistema, la escuela, tal como está hoy en día, de la forma en que ha sido construida históricamente está en posibilidad de asumir el reto o, éste, le significa un nuevo problema que habrá de enfrentar sin asumir el sentido profundo que la transformación social que vivimos desde hace décadas significa para pensarnos a nosotros mismos en nuestro presente, pasado y futuro. La escuela, y la historia que se enseña en ella, requieren una transformación de fondo, radical, el asunto es si ella está dispuesta a hacerlo y si la sociedad lo permitiría.

Ya está de más decir que todas, absolutamente todas, las sociedades son mosaicos multicolores. Las especificidades culturales deben reconocerse y asumirse. Dentro de estas dos ideas queda al sistema educativo cumplir su labor; ese el reto. Desde la identificación de las particularidades en las condiciones infraestructurales, hasta las culturales. Desde el respeto y reconocimiento de la existencia de la diversidad, hasta la necesidad de pugnar por crear las condiciones para alcanzar de verdad la igualdad bajo esa diversidad, me refiero, concretamente al ataque continuo, sistemático contra cualquier tipo de racismo, cuya base está precisamente en la imposibilidad de asumir la existencia del otro para de ahí establecer entonces no

3 FINKIELKRAUT Alain, *La derrota del pensamiento*, ed.50 Anagrama, Barcelona, 1995, p.61.

4 «La identidad social no está ni dada, ni es unidimensional, sino que resulta del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones. El actor social es el que reúne los diversos niveles de la identidad de manera que se produzca una imagen subjetivamente unificada de sí misma », DUBET Francois, «De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto», *Estudios Sociológicos*, VII: 21, 1989. p.536.

un sentido de respeto o tolerancia en sentido limitado, sino de acoplamiento para convivir en un mismo espacio sociocultural. Toda expresión de discriminación, evidentemente, debe ser contemplada dentro de estos parámetros.

Vale recordar que el racismo se presenta bajo diversas formas y mecanismos. Desde la más evidente pero no por eso desterrada del ejercicio de la violencia física contra aquel considerado inferior por ser diferente en color de piel, credo religioso, nivel económico, o cualquier otro tipo de expresión cultural, hasta el más sutil, invisible y por eso más difícil de identificar que tiene que ver con las acciones cotidianas de « desdén lingüístico ».<sup>5</sup>

Racismo, discriminación, puntos nodales que cada vez están más en boga. Se ha dicho continuamente que es increíble que en nuestro país, dada su historia, surgimiento, construcción, etcétera, existan de manera tan grave estos problemas que se expresan desde las formas más evidentes hasta la más soterradas e inconscientes, en otras palabras, integrados en todos niveles a la ideología hegemónica por lo que devienen invisibles presentando, por tanto, algunos problemas para su identificación, crítica y consecuente enfrentamiento.

No está de más traer a colación el sobado pero no por conocido menos ejercido ejemplo de la asunción de valores morales y estéticos permeados profundamente por un sentido racista. Cuando en México el indio, el prieto, el naco, es sinónimo de lo que no queremos ser, de lo que no debe ser asumido como estereotipo de belleza o de actitud, o de lo que no puede ser premiado con encabezar los desfiles de primavera, sino que se convierte en adjetivo peyorativo, en insulto franco y sobajador, el tema del racismo, de la discriminación, nos explota en la cara y con él, obviamente se hace urgente la necesidad de avanzar en la reflexión sobre el sentido que tiene trabajar el problema de las identidades, la interculturalidad, la pluralidad, la historia, en un país como el nuestro hoy en día de cara a un mundo globalizado, concepto este último también de moda que nos enfrenta a situaciones que debemos aquilatar para su cabal comprensión. Igualmente podríamos ubicar en este mismo ámbito reflexivo todo tipo de expresiones misóginas, machistas, que toman como base de distinción y consiguiente degradación valorativa las diferencias de género.<sup>6</sup>

Dentro de la lógica promoderna, proprogreso, profuturo, esos grupos sobrevivientes del pasado, lejos de ser valorados como un factor de distinción o riqueza cultural que ha aportado su perfil para la constitución de nuestra identidad nacional, son vistos como un auténtico lastre que nos ha impedido alcanzar los niveles de desarrollo que debiéramos, esto es, que la historia universal nos habría apartado

5 Cfr. CASTORIADIS Cornelius, *El mundo fragmentado*, «Reflexiones sobre el racismo», Nordan-Comunidad y Altamira, Uruguay, 1993, pp. 23-33.

6 Cfr. DEL VAL, José, *México. Identidad y nación*, Universidad Nacional Autónoma de México, Colec. La pluralidad cultural en México, núm. 6, México, 2006, pp. 27-28.

un lugar protagónico en sus libros de no ser por la mala suerte de contar con tales grupos sociales atávicos que nos amarran a la premodernidad, al atraso, al desfase histórico. El doble discurso, la doble moral, sobre esos grupos étnicos tiene aquí su génesis.

Hoy en día Europa está preocupada porque en sus paisajes poco a poco han ido apareciendo hombres y mujeres que han arribado desde todas partes buscando la vida en ese continente. Estados Unidos y la Unión Europea afilan aún más sus políticas represivas contra los migrantes que osan traspasar sus fronteras. Los grandes flujos migratorios parecen haberse hecho más evidentes. La pobreza generada por cientos de años de explotación y distribución inequitativa de la riqueza al interior de esas sociedades expulsoras, patrón de expoliación impuesto por los imperios cuyas metrópolis estaban justamente en el norte europeo y americano, ha hecho que hoy en día el riesgo de morir en una patera en medio de la inmensidad del mar, ser baleado por los grupos de rancheros racistas en el desierto sur de Arizona, California o Texas, acuchillado o quemado por pandillas neonazis en alguna añeja ciudad europea, signifiquen un asunto menor frente a la viva realidad de la miseria, el hambre y las enfermedades en las sociedades pobres.

El arribo de estos millones de individuos venidos desde la otredad implica, entre otras cosas, la necesidad de repensar el tema de la educación bajo el nuevo signo de la diversidad.

En México, la convivencia en la diversidad adquiere un matiz histórico específico: los otros no vienen de afuera, al contrario, ellos desde siempre han sido parte de nuestra realidad. La diferencia es fundamental, por ello es necesario enfatizarla. Para Europa –que en su interior posee una vasta diversidad cultural– el «otro» viene de afuera, está constituido por los extranjeros, los que llegan de allá, de la otredad. Por lo general se olvida, o mejor dicho no se percibe, que para esos otros, para los venidos de afuera los otros, los diferentes, son los habitantes de Europa.

Para los latinoamericanos, México como ejemplo arquetípico, el otro no viene de afuera, está (ha estado) desde siempre dentro de nosotros, negado, subalternizado, mestizado, excluido. Nosotros también somos los otros. En México, el indio, ese indio del que la cultura nacionalista se enorgullece es un indio muerto, es el indio de las ruinas teotihuacanas, mayas, aztecas, olmecas, zapotecas, etc. Al indio vivo se le excluye y discrimina, o se le trata de integrar al proceso de desarrollo y del progreso, concepto éste definido única y exclusivamente a partir de los valores hegemónicos desde el siglo XVIII.

Para mayor afrenta de nuestra historia hoy en día el concepto «indio» es utilizado como insulto, como calificativo peyorativo y sobajador que denomina a individuos o actitudes distintas o contrarias a un imaginario social sobre lo moderno. Los sustantivos «negro», «árabe», «gitano» y «sudaca» son ejemplos similares de

nombres genéricos, de los «otros» utilizados como insultos que pretenden asignarle al distinto, al sujeto receptor del denuedo, el atributo negativo de representar un lastre en la carrera hacia la modernidad.

El asunto se complejiza, nosotros somos los otros para los habitantes de los países desarrollados que nos ven como un peligro y un lastre para su perenne avanzar hacia el futuro. A su vez, nosotros poseemos una doble referencia de otredad.

La primera constituida justamente por esas sociedades «avanzadas» a las cuales anhelamos imitar y cuyos caminos estamos urgidos por empezar a andar. En efecto, recuperando la metáfora de Alfonso Reyes, ansiamos llegar al banquete de la modernidad aunque no hayamos sido invitados y debemos ingresar por la puerta de atrás. Ellos son los otros a los que ambicionamos unirnos, de los cuales mendigamos su aceptación en tan selecto grupo.

La segunda es la otredad frente a la cual nos sabemos bien a bien qué hacer y cómo comportarnos. Los supervivientes de las añejas culturas de nuestro continente nos evidencian la grave esquizofrenia cultural en la que nos debatimos: museos, loas y cursos de historia versus miseria, discriminación y racismo. Nosotros somos los otros, los otros somos nosotros.

La pretensión de construir una educación desde y para la diversidad evidencia un conflicto de profunda raigambre: ¿cómo construir un currículo de diversidad cuando, de entrada, dicha diversidad es desconocida, negada o vista como un fardo al cual debiéramos renunciar pues nos impide avanzar en nuestro anhelo de integrarnos a la moderna universalidad.

Acercarse desde la noción de diversidad al estudio de la historia (y de la sociedad en general) significa *de facto* el trastocamiento radical de los elementos ideológicos constitutivos de la concepción hegemónica de concebirnos a nosotros mismos, a nuestra cultura, al mundo y, en una palabra, a la propia historia.<sup>7</sup>

Se trata entonces de ser capaces de vernos históricamente, de historizar a la historia, de historizar a nuestro yo (y todas nuestras creencias) con todo lo que eso quiere decir que es mucho y nada fácil de asumir y digerir. El cuestionamiento y superación de nuestras certidumbres culturales y epistemológicas es uno de los ejercicios intelectuales más difíciles de realizar. La hegemonía, el peso de la historia que hemos compartido por toda nuestra vida, hace que la mano nos tiemble al tratar de dejar caer una gota de interrogación sobre nuestras certezas.

7 Dice Michel De Certeau: «Técnicamente, esta «repolitización» consiste en «historicizar» la misma historiografía. Por reflejo profesional, el historiador refiere todo discurso a las condiciones socioeconómicas o mentales de su producción. Le es necesario también efectuar este análisis sobre su propio discurso, con la finalidad de restituir su pertinencia a las fuerzas presentes que organizan las representaciones del pasado. Su mismo trabajo será el laboratorio en el cual experimente cómo una simbólica se expresa y se funda sobre una política.», *Historia y psicoanálisis*, Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México, 1995, p.69.



El esfuerzo por concebir a la otredad y comprenderla como algo que no sólo existe fuera de nosotros sino que a partir de ella definimos nuestro propio sentido de existencia es complicado tanto a nivel personal, más cuanto social e histórico. Significa asumir desde la raíz y en todas sus consecuencias el hecho de la necesidad de relativizar (historizar) nuestra existencia, nuestras convicciones y certidumbres, en aras de poder ubicarlas en sus justos e históricos términos, lo cual no es otra cosa que abrirnos a la existencia de otras formas de concebir al mundo, de concebir la vida, de entender la historia, el tiempo, la existencia, las cuales no solamente tendríamos que «respetar», «tolerar», sino que debemos concebirlas y asumirlas como elementos que enriquecen, valorizan y potencian nuestra propia vida, existencia e historia.

Creemos y estamos convencidos de que sólo existe un camino, ese que la única voz que hemos escuchado nos ha construido en nuestro imaginario. Nos cuesta mucho trabajo pensar en la existencia de *otros*, máxime cuando sus voces han sido ocultadas, omitidas, silenciadas. Abrirnos a ellas no es fácil, el mundo en el que nos creamos y al cual recreamos nos hace pensar que el nuestro es el único existente y a él queremos integrar a toda la realidad. La historia así nos lo ha dicho:

La historia ha tomado el relevo de los mitos «primitivos» o de las teologías antiguas desde que la civilización occidental dejó de ser religiosa, y en el mundo político, social o científico se define por una praxis que compromete igualmente sus relaciones con ella misma y con otras sociedades. El relato de esta relación de exclusión y de fascinación, de dominación o de comunicación con el *otro* (cargado sucesivamente por algo cercano, o algo futuro), permite a nuestra sociedad narrarse a sí misma gracias a la historia. Funciona como lo hacían, o lo hacen todavía en civilizaciones remotas, los relatos de luchas cosmogónicas que enfrentan un presente con su origen.<sup>8</sup>

Afortunadamente, la realidad no es una y única, al contrario es múltiple y diversa y la nuestra sólo es una entre la infinidad de formas de verla y de asumirla y, por tanto, de relacionarnos con ella. Es necesario entonces simplemente percatarnos de la existencia de *otras* realidades; concebir su presencia es el primer paso restando lo más difícil: entenderlas por sí mismas, respetarlas y, finalmente, comprender y asumir que la convivencia con ellas es un filón para el enriquecimiento mutuo. Mientras no asumamos lo anterior seguiremos debatiéndonos en el esfuerzo de integrarlas a nuestra realidad, hacerlas partícipes de nuestra loca carrera hacia el futuro que, por definición, es inalcanzable; las seguiremos viendo a través del tamiz del progreso y, por tanto, la seguiremos excluyendo por ser «arcaicas».



Para la historia la aceptación, conocimiento y recreación de esas otras realidades significa poner en el centro de la reflexión la manera en que la historia hegemónica se ha construido y consolidado pero, sobre todo, la manera en que esas otras realidades y sus historias integran nuestra realidad dándonos, como dice Octavio Paz, plena existencia.

En rigor los problemas que de manera generalizada presentan los planes y programas de estudio propuestos para la educación básica y secundaria están circunscritos dentro del tema general de la otredad, de su ausencia o su presencia. Sin embargo, en aras de mayor claridad metodológica ya he ubicado y analizado algunas de las características en los puntos anteriores, por lo cual ahora me remitiré a tratar el tema general sobre la ausencia de la noción de diversidad y el valor social, cultural y pedagógico que ésta tiene para el enriquecimiento de nuestra vida presente y, por supuesto, para el estudio de la historia y su consecuente enseñanza.

La univocidad en la concepción del mundo hace que la historia centre su atención en ciertos objetos de estudio y análisis, el resto por lo general no existen y cuando llegan a aparecer lo hacen de manera desenfocada pues la atención siempre se mantendrá sobre el objeto central, el definido por la modernidad occidental. De tal forma es evidente en los programas de estudio la ausencia de otras historias que no tengan que ver con la de la civilización «occidental». No se revisan otras formas de concebir al mundo, de explicar la historia de la civilización en general o de las propias sociedades particulares que, evidentemente, no aparecen en esa historia «universal». Cuando se refiere alguna otra cultura o ciudad no europea (musulmana, Bizancio, Tebas, Tokio, etc.,) se hace de manera accesoria y siempre en función de verlas desde la historia central, la europea, pensando en como aquellas dejaron sentir su influencia para el devenir de la historia occidental, o como la modernidad las ha moldeado.

Para esta noción, por ejemplo, África es inexistente. La historia de ese continente y de sus múltiples expresiones sociales no interesan para la historia occidental, a menos de que se les refiera como proveedora de esclavos u objeto de colonización para los imperios europeos. Esa historia solo cuenta en la medida en que se le refiere desde y para la historia central, universal, europea. Lo mismo sucede con América Latina, aunque para ésta región existe la coartada de que de alguna manera es tocada / referida en el curso de Historia de México.

La otredad para la historia oficial de México tampoco existe. En ella la aparición de grupos étnicos (indios) se refiere exclusivamente al pasado más alejado. Se habla de la necesidad de valorar la herencia (costumbres y ritos, nada más) que nos han dejado, lo cual implica la idea de que ellos han dejado de existir. Para el análisis de la historia contemporánea nacional se parte de esa inexistencia de la diversidad étnica pues el estudio de los grupos sociales refiere exclusivamente a los campe-

sinos, los obreros, los grupos empresariales y clase media. Los indios, las multiculturalidad heredada de las culturas «prehispánicas» [el uso de dicho concepto define, como ya vimos, una noción específica de los grandes cortes (importantes, trascendentales) definidores de «la» historia nacional] no tiene cabida en la noción de historia nacional hegemónica. Los programas de historia de México en general son deudores de la «ambivalencia nacional con respecto a la tradición indígena, hecha de idolatría por el indio muerto y agresividad culposa hacia el indio vivo.»<sup>9</sup> La exclusión social de los indios tiene su representación en la historia oficial. Se postula la diversidad en los objetivos, se niega en los contenidos. El fenómeno de inclusión / exclusión de las denominadas minorías puede ser ejemplificado por estos mismos programas de historia.

Los grupos étnicos no son los únicos excluidos de esas historias oficiales. Tampoco aparecen como figuras fundamentales para el devenir de la historia las mujeres, los niños, los desposeídos, en una palabra, los desposeídos de poder, los perdedores en la lucha por la hegemonía. La historia de la vida cotidiana como una forma metodológica en donde esas historias confluyen y pueden ser aquilatadas es relegada frente a la historia de los grandes transformaciones económicas, políticas y tecnológicas.

La incorporación de la otredad al horizonte de análisis y de construcción de propuestas escolares modificar de manera sustancial los ejes rectores que constitutivos de todo el sistema educativo y a la historia que se enseña en él, junto a las formas en que ella es aprendida. Una educación para la diversidad obliga a poner todos estas certidumbres e inercias bajo un enorme signo de interrogación que impone la necesidad de pensar, modificar y reconstruir a todo lo que tiene que ver con la educación, y en primerísimo lugar a la manera en que entendemos a la historia y la forma de concebirnos dentro de ella. La hermosa Cimamanda, bella, africana, escritora, negra, mujer, talentosa, nos recuerda todo ello en ese video del que les hable que me llegó por email. Y eso, precisamente, es pensar históricamente en tiempos de globalización, afortunado título bajo el cual nos hemos reunido durante este verano en esta espléndida ciudad. En hora buena.

## **De la historia del pensamiento único a la historia para el descentramiento. Los desafíos de una pedagogía para la alteridad**

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon  
*Universidad Pedagógica Nacional. México*

La modernidad ha provocado un fenómeno de aceleramiento de la historia, en la medida en que se ha redimensionado la forma de percibir el tiempo y de rimar o periodizar la experiencia social, debido a que los intercambios sociales se dan en un contexto de permanente reconstrucción de las identidades sociales. El hecho de que los acontecimientos se sucedan a tal velocidad y nuestra información sobre ellos se amplíe, dificulta los procesos de construcción y apropiación de las significaciones sociales. Este proceso de manera contradictoria ha llevado por un lado, al desdibujamiento de las identidades y por el otro, a la exacerbación de las diferencias. Así, resulta necesario replantear el sentido y la función de determinados saberes escolares en nuestra época, a fin de contribuir al desarrollo de formas de pensamiento más abiertas que permitan adaptarse a los cambios, problematizando el etnocentrismo que da sustento al prejuicio hacia todo aquello diferente o anormal.

Lo anterior implica generar experiencias educativas dentro de lo que denominamos la pedagogía de la alteridad, que –oponiéndose a los circuitos cerrados del pensamiento único– se proponga el desarrollo de procesos de construcción-reconstrucción identitarios basados en la relatividad y el cambio como dos ingredientes fundamentales en la comprensión intercultural. De tal forma, en esta ponencia nos proponemos reflexionar en torno a algunas de las múltiples tensiones que se ponen en juego en el desafío de construir una perspectiva que favorezca el reconocimiento de la diferencia en la escuela pública de hoy día en México a partir de una pedagogía de la alteridad.

## 1 Acerca de la complejidad del problema

El reto de desarrollar una práctica formativa articulada a partir del reconocimiento de la diferencia entraña una complejidad enorme, sobre todo si ubicamos que las condiciones de emergencia de este discurso implica el descolocamiento de una racionalidad pedagógica que, construida históricamente alrededor de un modo específico de valorar la diferencia, ha dado sentido a las prácticas educativas dirigidas hacia *los nuestros* y hacia *los otros*.

La búsqueda de homogeneidad y el deseo de asimilación constituyó por años la solución histórica frente a la problemática de la diferencia en nuestro sistema educativo, cuestión que llevó a erigir dos tipos de respuesta que de manera casi perversa contribuyeron a preservar y reproducir la desigualdad. En este sentido, los lugares comunes a partir de los cuales ha tendido a estrecharse la mirada en torno a la respuesta de la escuela ante la diferencia, son herederos de las nociones imperantes y constitutivas de estas dos respuestas que si bien se han considerado como excluyentes, constituyen las dos caras de una misma moneda en tanto que comparten entre sí una visión homogeneizante de la cultura, desde donde se estructura un tipo de intervención educativa a través de la fijación de la diferencia y del establecimiento de fronteras infranqueables en términos de identidad. Visión que resulta fundamental superar, a fin de posibilitar una educación que reconociendo la diversidad como una ventaja pedagógica, se proponga ir más allá del rescate o de la asimilación cultural, al inscribirse claramente en la necesidad de favorecer la formación de una ciudadanía democrática, que no es otra cosa que la construcción de sujetos de derecho.

En este contexto de ideas ¿Cuál ha sido el contenido de las creencias que han estructurado las finalidades educativas y la racionalidad pedagógica en torno a la diferencia en la escuela? Amén de la complejidad que supone adentrarse en el análisis de las creencias que estructuran la racionalidad pedagógica, considero relevante resaltar dos creencias profundamente arraigadas que han resultado fundamentales en la estructuración de los marcos interpretativos desde donde cobran sentido las posibilidades y límites para el tratamiento de una formación en el reconocimiento de la diferencia articulada a la ciudadanía. Creencias que se expresan paradójicamente a través de las dos caras de una misma moneda:

### ***a) La impronta que busca la asimilación: el otro es visto como «menor de edad» que ha de ser salvado***

Tendemos a ver al otro desde nosotros mismos, a partir de ese lente, el otro se digiere e integra dentro de un sistema coherente de normalización basado en un

marco de prohibiciones a la vez que expectativas, aspiraciones y deseos, gestado a partir de lo que ha nutrido los esfuerzos educativos con vistas a «civilizar» sobre todo a partir de fines del siglo XVIII en nuestros países.

Desde allí el otro es visto desde su déficit de ciudadanía, por lo tanto de lo que se trata –se afirma– es de salvarlo. Es el planteamiento cristiano de la conversión, que hoy día, en el lenguaje de la globalización diríamos reconversión. Desde esta perspectiva, no hay camino posible para la visibilización del otro como sujeto de derecho. Se ve al otro como menor de edad, incapaz de tomar decisiones y por lo tanto se justifica el acto de abrogarse el derecho y la legitimidad que otorga el poder para decidir por el otro. Es la mentalidad del protector que hace lo necesario *por su bien (del otro)*. No se le reconoce y mucho menos se confía en la capacidad del otro para construir su horizonte de futuro.

### ***b) El tratamiento de la diferencia como legitimación de un no ser en el mundo, en mi mundo***

Se reconocen las diferencias, pero naturalizándolas, éstas se fijan y cuando es necesario se reinventan a través de la heteroclasificación. Se pone en el otro la razón de la diferencia: «los indios son pobres porque así son», ergo «porque son incapaces de salir de la pobreza». Es decir, se elimina toda explicación histórica acerca de la construcción asimétrica de las diferencias al poner *en el otro* la dificultad de ser e integrarse. La consecuencia de dicho argumento es que no existe responsabilidad frente a la diferencia y mucho menos frente a la desigualdad que se intenta esconder detrás de ella, legitimando así la aparente inexistencia de espacios donde sea posible construir lo compartido.

Desde esta posición los derechos se resumen sobre todo en el derecho a la diferencia, aunque en dicho discurso se oculte de manera perversa la intención de sostener la desigualdad en aras supuestamente de respetar la diferencia. Me explico. No interesa lo compartido, ni existe un interés genuino por la construcción de un nosotros donde la diferencia en su complejidad sea rasgo de su riqueza. Por el contrario, se propone la recreación de la homogeneidad al interior de las culturas, vistas éstas como universos de significación históricos y cerrados en sí mismos y por tanto, sin conexión con otras culturas. El camino de la integración del otro en estos mundos separados sólo puede darse a partir de una lógica de homogeneización en donde el otro *ha de dejar de ser* para tener cabida en un mundo ajeno al suyo.

Así las cosas, la racionalidad pedagógica que da sentido y estructura al dispositivo de formación escolar obtura inevitablemente la posibilidad de emergencia del discurso de la alteridad en las prácticas educativas.

## 2 **Acerca del vínculo imprescindible entre la otredad, la ciudadanía y la pedagogía de la alteridad**

Frente a este contexto ¿Cuál ha de ser el sentido que guíe la reflexión que hoy día nos compromete a un gran número de investigadores desde diversas trincheras, lugares y preocupaciones, en el tránsito de un ideal asimilacionista hacia otro que pone en el centro el reconocimiento del otro en la formación?

Desde nuestro punto de vista, el discurso y la práctica del reconocimiento de la diferencia no puede ser vista desvinculada de la temática de la formación de ciudadanía. La urgencia de la articulación radica en la necesidad de asumir que uno de los grandes retos de la democracia es precisamente la posibilidad de construir una comunidad de ciudadanos que, reconociendo las diferencias, nos permita vislumbrar lo compartido. Esta aspiración se sostiene no sólo en la recuperación de un pasado, sino en la necesidad de repensar la construcción de un futuro en donde sea posible el buen vivir para todos y no sólo para unos cuantos, condición ésta fundamental en la posibilidad de poder vivir con los otros y otras.

En este sentido, la profundidad y complejidad del planteamiento de la alteridad radica en que éste se articule al desafío de reconocimiento del otro como sujeto de derecho, con derecho a ser en el mundo, en nuestro supuesto mundo. Dicho anhelo no es más que la búsqueda de la dignidad humana como posibilidad y derecho a ser para todos en el mundo, principio que garantiza la igualdad de derechos para imaginarizar un futuro, participar en la sociedad y tomar decisiones, en el reconocimiento de la diferencia, es decir, asumiendo el derecho a ser distinto.

Esta visión, además de propiciar el reconocimiento de las claves de la propia cultura, a de favorecer el desarrollo de procesos formativos que contribuyan a que los sujetos adquieran nuevas herramientas culturales para realizar una crítica de todas las socializaciones posibles, tal como plantea Carlos Cullen (1997), condición ineludible para relativizar la cultura propia al reconocer su propia historicidad y por lo tanto su arbitrariedad, además de propiciar el desarrollo de la capacidad de producirse a sí mismos y para convivir con los otros y otras, a partir del reconocimiento de la diferencia como elemento estructurante de la vida social, comunitaria, escolar y familiar.

Ahora bien, desde la perspectiva que sustentamos, consideramos necesario realizar un acotamiento en torno al concepto de producción de sí mismo que sostenemos –tan debatido actualmente desde las aportaciones que nos brindan diversos autores críticos de la modernidad<sup>1</sup>–: de nada vale centrar la energía pedagógica en la producción de un sí mismo prisionero en los muros de su mismidad, sobre todo

---

1 Nos referimos fundamentalmente a la obra de Alain Touraine, Ernesto Laclau y Anthony Elliot.

cuando reconocemos que es la alteridad la que nos constituye y a la vez nos permite ser otro junto con las y los demás. ¿Qué queremos decir con esto? Uno se construye siempre con el otro, de manera intersubjetiva. En la imagen que construimos de nosotros y nosotras mismas se encuentra siempre el otro, él está en los pliegues que se producen entre lo que *he sido, soy y aún no soy todavía*<sup>2</sup>, es la otredad que nos demanda, que nos contiene, que nos da terror, que nos abre perspectivas otrora no pensadas, que nos pone límites y que nos obliga moralmente. En este sentido asumimos que la tarea de producción de sí mismo como sujeto ciudadano desde una óptica intercultural implica necesariamente de apertura a la diferencia, que –lejos de la simple tolerancia–, no es otra cosa que apertura hacia lo inédito y distinto que la otredad siempre nos representa y que se niega a ser digerida y/o integrada desde los marcos estrechos de nuestra mismidad.<sup>3</sup>

En este contexto, la apertura a la diferencia resulta ser operación compleja que condensa al desafío de una pedagogía de la alteridad, sobre todo cuando abrimos al otro supone reconocer nuestra vulnerabilidad, asumir lo inacabado de nuestra realidad y aceptar la relatividad y el cambio como signos de nuestra época. Así, considero que únicamente a partir de la asunción de la vulnerabilidad que acompaña la emergencia e implosión de la diferencia, es posible ejercer la crítica de la propia cultura.

### **3 Del pensamiento único al descentramiento en los procesos formativos desde la alteridad**

El planteamiento hasta ahora esbozado nos conduce hacia la necesidad de pensar la alteridad en la formación. Lo anterior supone romper con el sentido unilineal que caracteriza a la racionalidad educativa sustentada a partir de un concepto ordenador de progreso y de civilización articulado al pensamiento único, oponiéndole otra racionalidad de carácter descentrado sustentada en el reconocimiento de la existencia de una gran multiplicidad de maneras de percibir el tiempo y el espacio distintas a la propia.

Toda esa enorme complejidad filosófica, política y cultural alrededor de la constitución de la noción de alteridad, tiene su expresión dentro de la educación en el necesario trastocamiento de los sentidos básicos que hasta ahora han guiado a la

2 Extracto de poema de Octavio Paz.

3 Este planteamiento se sustenta a partir del pensamiento de Emmanuel Levinas en torno a la necesidad de ejercer una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo *Otro* a lo *Mismo*, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo. Cfr. Levinas, 2000 y Bárcena, y Mélich, 2000.



intervención escolar. Así las cosas, este tipo de intervención demanda el desarrollo de competencias ligadas a dos procesos básicos relacionados entre sí:

El ejercicio de la crítica a la propia cultura a partir de la asunción de la relatividad y el cambio de toda formación social e histórica, pero además

La aceptación y el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y la apertura al otro en un contexto de obligación moral. Cuestión que involucra entonces, una dimensión ética en el tratamiento de la diferencia en los procesos formativos.

En este contexto, el ejercicio de una formación para la diversidad en el sentido que se plantea, implica:

- Abrirse a la otredad para redimensionar lo unívoco de la visión de la modernidad que asumimos y reconocer que la diversidad nos enriquece, en la profundidad de lo que significa, que no es otra cosa que abrirse a la otredad como exterioridad a mí, en condiciones de igualdad.
- Reconocer al otro en lo que se comparte obliga a visibilizar al otro como persona, ya no desde el déficit, sino desde el reconocimiento, cuestión que obliga a la legitimación de otras formas de ser, de pensar, de vivir y de soñar.
- El descentramiento como condición de visibilización del otro y su constitución como sujeto de derecho. De otra manera, el discurso en torno a los derechos humanos resulta vigente solo para unos cuantos, mientras que para la mayoría resultará letra muerta.

Se asume así la implicación ética que contiene éste planteamiento, más allá de la dimensión cognitiva propiamente dicha y de los acercamientos folklóricos que, sin cuestionar la asimetría que caracteriza la relación entre las culturas, resultan insuficientes para responder la pregunta acerca de cómo generar condiciones para la vida y la participación de todos los seres humanos.

Se trata de privilegiar procesos formativos que permitan visualizar la relatividad y el cambio como elementos inherentes a la vulnerabilidad de nuestras propias formas culturales, así como propiciar la desnaturalización de las diferencias a través del reconocimiento de que la supuesta superioridad de unas culturas sobre otras, no es más que una construcción cultural que busca naturalizar las diferencias sin cuestionar que la asimetría se ha producido a través de las interconexiones que las diversas culturas han mantenido históricamente.

A través del desarrollo de estrategias centradas en el reconocimiento de la relatividad y el cambio, se trata de estructurar estrategias de descentramiento que den cauce a la vulnerabilidad a fin de dar cabida a otras racionalidades, distintas a la propia, que permitan movimientos tendientes a la afirmación cultural, en los marcos siempre provisionales y cambiantes de las identidades. Sólo así, desde la vulnerabilidad, será posible hacernos cargo de las causas que producen la diferen-

cia en tanto desigualdad, a la vez que asumir la obligación moral de asumir una responsabilidad frente al otro y con el otro, más allá de la dimensión folklórica de algunos planteamientos supuestamente interculturales.

Aquí resulta fundamental no perder de vista que la operación cognitiva que sustenta la incapacidad de aceptación del otro, cruza precisamente por un proceso en el cual de manera casi mágica todo aquello de por sí relativo se absolutiza y des-historiza, al grado de volver al contenido educativo, correa de transmisión a través de la cual se reproducen saberes que por definición son parciales e históricos, transformados en verdades unívocas en torno al mundo y a nosotros mismos y mismas. Basta pensar en contenidos tales como la familia o la mujer, en donde la compulsión por fijar una sola manera de valorar socialmente lo que *debe ser* una familia o una mujer, obtura la posibilidad de pensar la diversidad de formas de ser familia o mujer en estos tiempos de crisis, de comprender que existen otras maneras de ser familia y mujer de las cuales podríamos aprender y por lo tanto de realizar una crítica a la propia cultura. El proceso educativo se centra entonces en la enseñanza para la transmisión, en el entendido de que lo que interesa es perpetuar, reproducir determinadas maneras de ser, de pensar, de resolver los problemas, de vivir.

Al ponerse en el centro la idea de transmisión social, se desdeña la necesidad de favorecer procesos que permitan el reconocimiento de la relatividad y el cambio como ingredientes fundamentales para poder comprender la diferencia y con ello aprender a vivir y convivir en sociedades en donde los contactos con «el otro» caracterizan cada vez de manera más intensa los intercambios sociales. Al ser lo fundamental perpetuar, se pone en un incómodo segundo lugar la posibilidad de enriquecer mi mundo con el mundo del otro y a su vez dar la oportunidad de que otros me conozcan y se enriquezcan a partir de mi perspectiva del mundo.

Relatividad y cambio constituyen dos procesos cognitivos básicos en el desarrollo de competencias para la comprensión intercultural. Concretar estrategias didácticas para favorecer este tipo de procesos cognitivos obliga a generar dispositivos que generen las condiciones para tender puentes que permitan la valoración de sí mismo desde lo que se es –que no desde lo que se debe ser–, a partir de la mirada del otro, metáfora del espejo que favorece la revalorización cultural en contextos de crítica y de apertura a la diferencia.

Lo anterior implica traer al aula los múltiples saberes y prácticas culturales y establecer condiciones para el diálogo que favorezca la contrastación entre dichos saberes y prácticas diversas. Se trata de favorecer un verdadero diálogo, de ir más allá del simple monólogo de sordos en que se han convertido algunos planteamientos supuestamente interculturales en la escuela, en donde *todo es respetable* y la asunción de la relatividad resulta intrascendente para la creación de situaciones de conflicto cognitivo que contribuyan a problematizar los propios saberes y prácticas

culturales, y por lo tanto a realizar el ejercicio de crítica posible. En este contexto, temáticas tales como la forma de resolver los conflictos y de tomar decisiones, el lugar de la mujer en la sociedad, las formas de relación con la naturaleza, la noción de familia y de la colaboración entre sus integrantes, la noción de autoridad y su ejercicio, el lugar de las personas ancianas, por decir solo algunos tópicos posibles, bien pueden permitirnos realizar ese ejercicio de crítica de la cultura propia, más allá de la dimensión folklórica de la cultura.

Se trata de conocer nuevos mundos posibles, de pensar lo impensado, de poder construir nuevos horizontes de vida deseables, lo cual únicamente puede hacerse a través del reconocimiento del sujeto en su pasado, en la construcción de un nosotros y en la visualización crítica acerca del proceso a través del cual hemos llegado a ser como hemos sido.

En este horizonte reflexivo, ¿Qué aspectos tendríamos que atrevernos a pensar desde la alteridad? Si bien desde la alteridad, las líneas estallan y se vuelven por naturaleza más allá de lo posible de pensar, me atrevo a vislumbrar algunas posibilidades que bien contribuirían a descentrar nuestra racionalidad pedagógica centrada en la mismidad, a continuación enuncio algunas de ellas:

- a) Romper con la idea de redes alternas de escolarización. La apuesta a las redes de escolarización diferenciadas, que supondrían «mundos aparte» tienden a fijar identidades y recrear la desigualdad en aras del supuesto respeto a las diferencias, resultando estrategia incapaz para resolver el problema acerca de cómo generar condiciones para vivir juntos de otra manera. Por el contrario, se requiere una formación incluyente para todos los niños y niñas (indígenas y mestizos) que contenga una óptica compartida desde donde sea posible realizar la crítica a todas las socializaciones posibles en contextos de diálogo intercultural.
- b) Pensar la historización de las culturas desde la interculturalidad. Resulta fundamental el cuestionamiento de la idea de pensamiento único que guía el accionar de la escuela, así como la arrogancia de buscar ritmar la historia toda a partir de una sola idea de tiempo, que vuelve universal aquello que de por sí resulta particular. El hecho de que los otros no tengan historia *con nosotros*, no significa que no la posean. Así mismo, es necesario repensar el sentido evolutivo y la concepción excluyente de cientificidad que prevalece en las currícula. El problema no es ingresar al otro como *dato a curiosear* o simple adición temática dentro de un programa de estudios, sino generar situaciones que permitan darnos cuenta que existen formas de pensar, de ser, de vivir y sobre todo de resolver los problemas diferentes a los nuestros a fin de ser capaces de realizar la operación de imaginar nuevos mundos posibles. Es decir, generar procesos

pedagógicos que favorezcan el descentramiento, a partir del desarrollo de dos procesos básicos implicados en el desarrollo de competencias para la comprensión intercultural: la relatividad y el cambio. Es decir, cuestionar la racionalidad y la acepción de cultura que legitima etnocéntricamente lo que se ha de enseñar y aprender en la escuela.

- c) Articular memoria y destino, tradición y cambio dentro de la formación. La pérdida de la memoria es, para el hombre, la del destino nos dice Ospino. En este sentido: ¿de qué nos sirve conocer nuestro pasado si no es para comprendernos y desde allí forjarnos una identidad como sujeto de derecho, con derecho a imaginar formas de ser y de vivir? Pareciera que el campo de lo intercultural es la tradición, el pasado, aquello que fue y sobre lo cual es necesario realizar acciones de rescate cultural. Desde esta perspectiva la historia se plantea el rescate de lo perdido, cuestión que en el caso de las culturas nuestras es totalmente inexacto. Las culturas no se ha perdido, extinguido o cualquier otro sinónimo de ineludible eliminación histórica; al contrario: las culturas sobreviven resignificándose. La posibilidad de articular una pedagogía para la alteridad estará dada en la medida en que sea posible articular pasado y futuro. De no ser así, el discurso intercultural estará muy lejos de desarrollar el sentido de eficacia política, condición para el ejercicio de una ciudadanía.
- d) Generar pedagogías que favorezcan condiciones verdaderas para la pregunta y el diálogo. La única manera de realizar la crítica de la cultura es reconocer que mas allá de lo que nuestra mirada puede percibir, existe un otro distinto, imposible de asir y por lo tanto de digerir desde nuestra propia racionalidad. Por ello es necesario generar verdaderas condiciones para el diálogo. De ahí que resulte fundamental ir más allá de la concepción estrecha de la tolerancia liberal, en donde lo que prevalece es la indiferencia en torno a la diferencia. Se trata *de prestar atención*, es decir, de interesarse por el otro. Se trata de que la educación intercultural adquiera claramente una dimensión ética.
- e) Centrar el trabajo educativo a partir de estrategias de reconocimiento, que favorezcan el desarrollo del sentido de eficacia política, que no de rescate cultural. Ir más allá del disciplinamiento y la enculturación en la cultura propia, a fin de poner en el centro el desarrollo del sujeto en términos de la búsqueda de la dignidad humana, en el reconocimiento de su dimensión histórica y en la búsqueda de la liberación de la imaginación y la creatividad para pensar nuevos mundos posibles.

Estrategias de reconocimiento serían las palabras clave a través de la cual fuera posible tejer la pedagogía de la alteridad en el dispositivo de formación, en

tanto que permiten pensar la posibilidad del deseo desde la memoria. Ello, a su vez, posibilitaría las líneas de fuga al corsé construido por el disciplinamiento y la enculturación, permitiendo el ejercicio la crítica a todas las socializaciones posibles. Supone incorporar el yo y la subjetividad como momento fundamental en la formación. Ese es uno de los grandes retos.

### **A manera de reflexión final, que abre interrogantes**

La crítica solo es posible desde la pulsión de alteridad que nos hace salir del propio mito cultural, del propio mundo. (Lévinas, 2000) Lo que busca es la apertura al otro, más que el retorno a sí mismo. En este sentido, educar a partir del otro como plantea Besalú (2000) supone la construcción de un nuevo paradigma educativo que centrado en la cultura de la diferencia, cuestiona el sustento actual de nuestras concepciones educativas:

Educar a partir del otro es el nuevo paradigma educativo. Se ha elaborado una cultura de la identidad, pero no una cultura de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de adentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...) Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza para la propia identidad: lo distinto genera miedos, infiere sospechas. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de las diferencias y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. Los procesos de mundialización son evidentes, pero no existe aún el hombre o mujer planetarios. (p. 56)

La profundidad del planteamiento de la alteridad en la formación obliga necesariamente al abandono de la centralidad a fin de dar paso al descentramiento, cuestión que conlleva el riesgo que entraña la ubicación desde los márgenes de la periferia. Aunque ahora *demodé*, resulta urgente hacer la crítica de todo, absolutamente de todo lo existente, empezando por el propio yo, a fin de ser capaces de pensar la problemática de la diferencia más allá de las perspectivas contractualistas. La crítica debe empezar por la propia cultura, en ella radica la viabilidad de avanzar hacia la otredad, como paso obligatorio e ineludible en la construcción de una cultura intercultural.

A manera de cierre, podríamos dejar abierta la pregunta frente a nuestras irredentos afanes preescriptivos como educadores. ¿Es posible pensar la crítica a la propia cultura?. ¿Es posible pensar una educación cuyo objeto sea la crítica a la propia cultura, que asuma el reto epistemológico, político y cultural de ir más allá del propio límite cultural, lugar desde donde se representa el sujeto y se valora a la

diferencia como déficit? La respuesta al cuestionamiento se torna compleja y por lo tanto queda abierta, sobre todo cuando se reconoce que el problema no sólo es de orden técnico, sino que involucra la necesidad de reconstruir nuestras prácticas educativas a partir de la apropiación de nuevos valores, al hacer nuestro el ideal de una pedagogía centrada en el reconocimiento en la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

- Besalú Costa Xavier, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, España, 2002.
- Bárcena, Fernando y Mélich Joan-Carles. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- Cullen, Carlos. (1997) *Crítica de las razones de educar*, Paidós, Argentina.
- Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, Trotta, UAM, UNAM.
- Elliot, Anthony. (1997). *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno, José y Pérez Gómez, Ángel. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Laclau, Ernesto. (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina: Ariel.
- Levinas, E. (2000) *La huella del otro*. México, Taurus.
- Maira, Hassimi. «Nossa Herença Africana».(2002), en: Lino Gomes, Nilma y Gonçalves e Silva Petronila. (comp.) *Experiências Étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte, 2002.
- Olivé, L. (comp.) (1993) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica, UNAM.
- Touraine, Alan y Khosrokhavar, Farhad. (2000) *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós, Estado y Sociedad 96.
- Yurén, María Teresa. (2000) *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México, Paidós Educador.





# Consideraciones en torno al pensamiento histórico en los estudiantes de secundaria en México

Julia Salazar Sotelo

*Universidad Pedagógica Nacional (unidad Ajusco)*

## Resumen

Las cambiantes condiciones que se viven en la actualidad —asociadas a la globalización—, obligan a la revisión de muchos de los paradigmas, conceptos y categorías con los que nos manejamos en el siglo pasado y con los cuales se ha explicado la realidad socio-histórica, algunos se han debilitado como el ideal de progreso impuesto por el pensamiento moderno, otros siguen vigentes discursivamente a pesar de que muestren su obsolescencia como le sucede a los proyectos de sociedad caracterizados por la defensa de la soberanía o bien, los nacionalismos que parecían inquebrantables han sufrido cambios drásticos. Asimismo, los factores que determinaron el análisis y construcción de las identidades en las sociedades modernas enfrentan realidades distintas, que no están suficientemente conocidas y presentan desafíos empíricos, metodológicos y teóricos que exigen nuevos conceptos y diferentes interpretaciones. Ante lo cual, es importante analizar las nuevas realidades que impone la globalización para valor la dimensión de las transformaciones que se están gestando. La presente analiza las percepciones que tienen los alumnos de secundaria en México, respecto al papel y función de la historia en la formación de la identidad, incluyendo la identidad nacional. El momento actual representan un parteaguas entre el nacionalismo emanado de la revolución mexicana y las nuevas formas identitarias que se nutren de lleno con las transformaciones del mundo globalizado.

## Abstract

The changing conditions that are lived at the present - associated to the globalization, force to the revision of many of the paradigms, concepts and categories with which we handled ourselves in the past century and with which the social and historical reality has been explained, some have been debilitated like the ideal of progress imposed by the modern thought, others remain current on the speech although they show their obsolescence as it happens to society projects characterized by the defense of the sovereignty or the nationalisms that seemed unshakeables, have undergone drastic changes. As well, the factors that determined the analysis and construction of the identities in the modern societies face different realities that are not sufficiently well-known and show several empirical, methodologic and theoretical challenges that demands new concepts and different interpretations. On this matter, it is important to analyze the new realities that the globalization imposes for size the dimension of the transformations that are being developed. The present analyzes the perceptions that have the students of secondary school in Mexico, with respect to the role and function of the History in the formation of the identity, including the national identity. The present moment represents a crucial moment between the nationalism emanated from the Mexican revolution and the new identity forms that are nourished completely with the transformations of the globalized world.

La historia y en particular el discurso histórico escolar han jugado una función sustantiva en la formación de la identidad nacional y en la consolidación de una representación de lo nacional en la sociedad mexicana. Representación, que si

bien ha sido impuesta por el grupo en el poder, también responde a la necesidad intrínseca de la sociedad de ser parte de una genealogía. El compartir experiencias colectivas –sean tradiciones, de vida cotidiana, o de acciones en defensa del territorio, o de solidaridad como en el temblor de la ciudad de México en 1985– permite insertarse a una historia y participar en un mismo destino.

Si bien, la historia oficial forjó la conciencia nacional mediante la elaboración de acontecimientos reales o ficticios que fueron utilizados de forma pragmática en mitos históricos fundadores –Miguel Hidalgo el «padre de la Patria»; Porfirio Díaz el dictador; Francisco I. Madero, el mártir de la democracia, etcétera–, que justifican las acciones desde el poder. Muchos de los acontecimientos históricos que han sido utilizados por el poder, no dejan de ser parte de la memoria de los pueblos y/o de los grupos sociales, tanto en el momento en que producían los hechos como en la posteridad. Un ejemplo paradigmático, es el caso de Emiliano Zapata, al mismo tiempo que forma parte del panteón cívico oficial -utilizado desde los años veinte por el presidente Álvaro Obregón- es un icono en las luchas populares para diversos grupos sociales, por ejemplo, para los campesinos de Morelos es parte de su memoria testimonial y de su identidad como grupo social; para los indígenas chiapanecos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es el estandarte de lucha; para grupos urbanos del Distrito Federal es un héroe popular; para los escolares de secundaria, Zapata es simplemente la «neta del planeta» como lo señaló una alumna de secundaria y uno de los héroes nacionales con mayor aceptación (el 87 por ciento de los estudiantes de secundaria lo recordaban positivamente). La figura de este personaje ha sido arrebatado al poder para convertirlo en un icono en las luchas populares, el grito de «Zapata vive, la lucha sigue» que se entona en las movilizaciones sociales expresa la apropiación de este personaje histórico por la sociedad, ya que su lucha, fue una lucha de arraigo y de recuperación de la memoria de su comunidad; en eso reside su importancia histórica para la sociedad.

El imaginario nacionalista que se divulgó fundamentalmente a través de la escuela y las celebraciones cívicas desde el poder, tenía el propósito de imponer un relato lineal, coherente y progresivo sobre «el pasado común de los orígenes de la nación», a través del cual, los más diversos grupos sociales se identificarán y se apropiarán de los mismos referentes culturales de identidad y pertenencia. Sin importar que la diversidad cultural e histórica, se hiciera invisible frente a la univocista visión oficial, ejemplo de esta afirmación hay muchas en el discurso histórico escolar, que van desde la generalización de lo nacional sobre los procesos históricos regionales (la identidad regional determinada por el gran relato nacionalista), hasta la presencia de un discurso sobre el mestizaje símbolo de la mexicanidad, que desaparece las diferencias de la diversidad etno-cultural de nuestro país.

Sin embargo, con las nuevas condiciones impuestas por la globalización, la situación antes descrita da un giro, los referentes tradicionales del nacionalismo van perdiendo importancia en el discurso político de la elite que gobierna y en la definición de un proyecto de sociedad (ya no se escuchan conceptos, tales como soberanía, nación, patria, patriotismo, cardenismo, incluso poco se menciona a los héroes del panteón cívico) hoy, el discurso político se «llena» de conceptos como democracia, apertura, tolerancia, derechos humanos, diversidad cultural, bajo la idea de reafirmar su acomodamiento a las exigencias del mundo globalizado. (Vizcaíno, 2004.) Conceptos que se enuncian muy presuntuosamente en los discursos oficiales, pero que no se acompañan de políticas públicas que lleven a la práctica dichos principios. Sólo por ejemplificar, mencionaré el hecho, de que se habla mucho de la importancia de la diversidad, pero no se reconoce ni jurídicamente, ni políticamente, la diversidad de las familias mexicanas, las políticas públicas siguen atadas a la vieja idea de la familia parental. O bien, se habla del reconocimiento de la tolerancia y la ciudadanización, cuando observamos los enormes rezagos que tenemos en la vida democrática, como lo muestra la *Primera encuesta nacional sobre discriminación en México*<sup>1</sup>.

Así que, la idea de la identidad nacional que tradicionalmente se enseñó en la escuela durante casi todo el siglo XX (unidad étnica, cultural y lingüística, con una población homogénea dentro de un territorio delimitado, gobernada por un Estado propio por encima de los diversos grupos sociales) va a experimentar cambios en la medida en que los ejes que la articulaban son desplazados (el mestizaje como condición de la mexicanidad prácticamente desaparece del discurso oficial; se disminuye la enseñanza de acciones sobre los personajes históricos; la historia política pierde fuerza ante la historia económica) por un discurso psicopedagógico que dice aspirar a desarrollar habilidades y competencias en los alumnos, dejando de lado la función social de la enseñanza de la historia.

Así que, el problema del discurso histórico escolar en la actualidad –que tradicionalmente organizó las expectativas de los que es la nación y la identidad nacional–, es que no da respuesta a los retos que hoy se plantean para redefinir las

1 La Encuesta, nos muestra la siguiente información: el 66 por ciento de los mexicanos piense que los miembros de los pueblos indígenas tienen pocas o nulas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida; el 43 por ciento asume que siempre habrá limitaciones sociales para éstos a causa de las características de su pensamiento, y más de 30 por ciento suponga que la única manera en que los indígenas pueden mejorar su situación socioeconómica es que dejen de serlo, pero lo más grave es que alrededor de 40 por ciento de los encuestados estarían dispuestos a organizarse para evitar que cerca de su lugar de residencia se establezca un grupo étnico y 20.1 por ciento no compartiría su casa con un indígena. Por otra parte, nueve de cada diez indígenas piensan que en México hay discriminación por el sólo hecho de pertenecer a una etnia. Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, CONAPRED, 2005. (en línea), consultado 10 de febrero de 2010. [http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/subse\\_discriminacion.htm](http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/subse_discriminacion.htm)

identidades o coadyuvar a un proyecto de sociedad, ya que, por un lado subordina el sentido identitario de su enseñanza a los lineamientos educativos de organismos transnacionales y, no ofrece alternativas para el reconfigurar un conjunto de identidades culturales (y no sola la omnímoda identidad nacional) en la que se contemple la diversidad para que se aspire a la plena ciudadanización. Y por otro, la actual elite política, no pretende un proyecto de sociedad inclusivo para las mayorías.

Ante esta situación que experimenta la enseñanza de la historia, se creyó necesario, valorar sí la identidad nacional entendida como «la forma en que los integrantes de una nación sienten como propias el conjunto de instituciones que dan valor y significado a los componentes de su cultura, de su sociedad y de su historia» (Béjar, 1994; 102) sigue vigente, o bien, sí en los jóvenes estudiantes se están formando nuevos valores *ad hoc* al mundo globalizado. Se pensó en estudiantes de tercero de secundaria, porque ellos y ellas, han sido educados con las reformas, producto de los lineamientos educativos impuestos a partir de la globalización, amén de que han cursado en varios grados escolares la asignatura de Historia (tres años de educación primaria y dos de secundaria) y son precisamente, quienes han enfrentado de lleno los cambios que ha traído consigo el mundo-globalizado, tanto en términos educativos, como en las representaciones culturales que se han gestado a partir de la tecnología de la comunicación<sup>2</sup>.

Por ello, mi interés se centró en precisar algunas de las tendencias de los adolescentes frente a lo que define su identidad nacional (de que se sienten orgullosos; su conocimiento sobre la historia; qué es ser mexicano, el sentimiento patrio, etcétera), así como, las nuevas prácticas que debería traer consigo una currícula que ya no privilegia la formación de una identidad nacional, es decir, valor sí lo que se enseña a los alumnos (con respecto a la historia) se corresponde a los planteamientos enunciados en las reformas educativas y a las necesidades de los nuevos tiempos en la globalización.

Para captar la representación que tienen los alumnos de secundaria sobre los elementos que han configurado el nacionalismo emanado del Estado, se le hizo el siguiente cuestionamiento: ¿De qué te sientes orgulloso como mexicano? para que lo representaran con una escala valorativa que va de muy a nada orgullosos. El siguiente cuadro es muy ilustrativo para evaluar como perciben los adolescentes los valores que comúnmente se han tipificado como los valores del nacionalismo.

2 Se planteó una encuesta en un contexto muy específico; estudiantes de tercer año de secundaria de cinco secundaria públicas urbanas de diferentes delegaciones y zonas del Distrito Federal que en términos generales representan a la mayoría de la población de esta entidad federativa: estudiantes de ingresos bajos y medios, con bajo capital cultural.

	Muy orgulloso	regular	poco	Nada orgulloso	No responde
De la educación que se imparte en nuestro país	3.1	48.6	36.9	11.4	0
De ser mestizos	42.6	39.1	14.9	3.4	0
De la solidaridad y/o ayuda que hay entre las familias y las comunidades.	32.3	44.0	20.3	2.9	0
De nuestro pasado indígena.	66.6	22.6	10	0.9	0
De la Historia de nuestro país.	65.1	26.3	6.6	1.1	0.9
De las bellezas y riquezas naturales del país.	90.0	9.1	0.6	0	0.30
De los símbolos patrios: la bandera, el himno nacional, los héroes.	75.1	18.6	5.4	0.6	0.30
De la familia	73.1	20.3	4.6	1.1	0.90
De ser mexicano	80.9	14.3	4.0	0.9	0
De los héroes nacionales, como Villa, Zapata, Juárez	44.9	49.1	4.6	1.4	0

A pesar de que los datos hablan por sí mismo, se puede notar el hecho de que los valores que predominan en los alumnos son los valores intrínsecos al nacionalismo emanado de la Revolución mexicana, alejados de lo que plantean los fundamentos de la Reforma a la educación secundaria (2006).

El primer elemento que salta a la vista es el hecho de que los alumnos se sienten plenamente identificados con ser mestizos (valor que por cierto, está fuera del discurso oficial por considerarse racista); el 42.6% se siente orgulloso de ser mestizo y si le agregamos el 39.1% de la valoración regular, tendríamos que el ser mestizo es un valor plenamente aceptado, ya que el 81.7% se siente orgulloso de serlo, frente al 3.4% que no tiene ningún orgullo frente a esta característica de la mexicanidad.

La idea de pertenencia, se hace evidente con la respuesta de los alumnos cuando el 90% dice estar orgulloso de las bellezas y riquezas naturales del país. Frente a esta respuesta uno se cuestiona cómo es que construyen sus imaginarios nuestros pequeños escolares, si no se les ha enseñado una historia que ensalce las riquezas ni las bellezas de nuestro país, ni tampoco hay una política cultural de estado que las dé a conocer —como se hizo con la población que hoy frisamos los cuarenta, que se no decía que México era el «cuerno de la abundancia»—. La respuesta se encuentra en la importancia que tienen los otros espacios que dan identidad, como la familia y los valores que ella emana. Y por otro lado, habría que considerar que en gran medida los maestros de historia, enseñan la historia como fueron educados: a partir de engrandecer nuestro pasado y la historia cívica. Estas respuestas, nos llevan a coincidir con lo planteado por Benedict Anderson que considera que la nación es antes que todo es una nación imaginada, no importa qué

factores separen a sus pueblos.

Otro de los datos reveladores de la encuesta, es que los valores asociados al «nacionalismo revolucionario» sobresale en las preferencias de los alumnos, así tenemos que la mayoría se siente orgulloso del pasado indígena (66.6%); de la historia de nuestro país el 65% (pero no tanto de los héroes nacionales ya que al respecto sólo el 44.9% estuvieron muy orgullosos); de los símbolos patrios el 75.1% afirmaron su aprobación, de la familia el 73.1% y de ser mexicano el 80.9%. Respecto a este último aspecto, habría que señalar que en la sociedad en general, hay un aprecio muy grande al respecto (véase, Alducín: 2005).

Si partimos del hecho de los alumnos en su mayoría se sienten orgullos de ser mexicanos (80.9%), se le inquirió sobre que significa para ellos ser mexicano y la respuesta volvió a ser contundente: el 82% está muy de acuerdo en manifestar su orgullo respecto a la identidad y orígenes (y si le sumamos la opción de regular acuerdo (13.6%) tenemos que el 96.4 %de los encuestados definen el ser mexicano a partir de los valores identitarios impuestos desde el Estado, afirmación que se completa con los resultados obtenidos en relación si ser mexicano implica «amar a la tierra, a la patria y a los símbolos patrios», en la cual el 60.8 % estuvo muy de acuerdo y el 21.3% en regular acuerdo, con un total de 83.1%.

	Muy de acuerdo	Regular acuerdo	Poco acuerdo	En total desacuerdo	No responde
Respetar las leyes y la Constitución.	41.6	38.0	20.4	0	0
Pertenecer a una comunidad que puede ser solidaria en momentos difíciles	48.0	37.6	14.5	0	0
Amar a la tierra, a la patria y a los símbolos patrios.	68.8	21.3	7.7	0.9	1.4
Tener identidad, conocer tus orígenes y estar orgullosos de ellos.	82.8	13.6	2.7	0	0.9
Ser descendientes de las razas indígenas y de los españoles	33.5	40.3	19.0	7.2	0
Cuidar y amar nuestras tradiciones como el día de muertos.	58.4	28.1	13.1	0.5	0
Haber nacido en México.	67.4	17.6	7.7	6.8	0.5
Votar en las elecciones	23.5	33.0	28.1	14.0	1.4
Ser conformista y quejarse ante los problemas	18.1	15.8	19.5	45.7	0.9

A presentarse este conjunto de ítems, la idea era la de valorar si había una marcada diferencia entre los valores del nacionalismo, los valores que definen una

democracia moderna, y las tradiciones: los resultados arrojados nos mostraron que los alumnos tienen poco aprecio por las acciones ciudadanas, solamente el 23% considero estar muy de acuerdo que «votar en la elecciones» nos definía como mexicanos y el 33% en regular acuerdo; muy por debajo de la opción «tener identidad, conocer tus orígenes y estar orgulloso de ellos».

Como se puede apreciar, la enseñanza de la historia ha quedado a la deriva, en primer lugar, porque el principio que le dio sentido desde mediados del siglo XIX (forjar la identidad nacional) se desvanece frente a una política económica que no favorece ni al nacionalismo, ni a la soberanía, pero tampoco, ofrece una propuesta coherente sobre qué historia enseñar y cuál es el sentido y pertinencia de su enseñanza para coadyuvar en la definición de nuevos sentidos identitarios. Ante la indefinición de un proyecto de sociedad para las mayorías, el discurso histórico escolar se ancla a las mismas prácticas tradicionales de enseñanza, sin buscar definir otras características para enfrentar los retos de la globalización. En estos momentos coyunturales de la sociedad, es nodal re-construir las muchas identidades que quedaron ocultas e invisibilizadas por la perspectiva nacional, así como la eclosión de las diversas expresiones culturales –desde tradiciones etno-culturales hasta los fenómenos que trae aparejada el desplazamiento «virtual» de las fronteras (que modifica los «límites» tanto territoriales como nacionales y espacio-temporales), y en ese nuevo tejido de las identidades, la enseñanza de la historia debe tener un papel fundamental, porque a través de ella es que se puede tener conciencia de la temporalidad.

## **BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA**

- Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- Béjar, R. (1994). *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, México, UNAM.
- Alducín, E. «Perspectivas de la identidad nacional en la época de la globalización» Béjar, R. y Rosales, H. (2005) *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, México, Siglo veintiuno editores.
- Vizcaíno, F. *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*, México, UNAM.





# ¿Qué enseñar desde el presente? Retos, desafíos y caminos para el docente de historia en la modernidad

Ángel Arturo Salgado de la Rosa  
*Universidad Nacional Autónoma de México*<sup>1</sup>  
[angelsalgado74@hotmail.com](mailto:angelsalgado74@hotmail.com)

## Resumen

El autor aborda la problemática actual de la enseñanza de la historia específicamente en el nivel medio superior. Se parte de la consideración que la enseñanza de la historia atraviesa por una crisis que va de la ruptura de ideologías o paradigmas, a cuestionamientos actuales que colocan a la historia ya no como maestra de la vida y guía del progreso. Reflexiona sobre los contenidos que se deben enseñar en nuestro tiempo histórico presente y perfila los retos a los que se enfrenta el historiador. Se debate el problema del presente, la perspectiva y los peligros de las historias generales. En el final se señala una propuesta que integre la enseñanza de métodos de acercamiento a la realidad social y se considera el destierro del narrativismo, la división en edades o periodos. Se propone integrar las especializaciones de la historia en la enseñanza -como la historia de la vida cotidiana-, se integren nuevos temas que expliquen la situación actual e invita a que el historiador se involucre más en los problemas de su tiempo.

## Abstract

The author studies the current problems of history education specifically in the high school level. It starts from the assumption that the teaching of history is going through a crisis that begin with breakup of ideologies or paradigms, to current issues that place the story as a not teacher of life and guide of progress. Reflect on the content to be taught in our present historical time and outlines the challenges facing the historian. It discusses the problem of present, the perspective and the dangers of general histories. In the end it postulates that integrates the teaching of methods of approach to social reality and is considered the banishment of narrative, the division into ages or periods. Proposed integration of history specializations in education -as the history of everyday life-, integrate new themes to explain the current situation and invites the historian to become more involved in the problems of his time.

## ¿Qué historia enseñar en el presente?

La crisis de la enseñanza de la historia en el mundo es casi universal. Las fuentes del desánimo se derivan de la prolongada crisis de las ideologías, de la severa ruptura de paradigmas historiográficos y de las explicaciones de la reali-

---

1 Estudiante del Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, México.

dad histórica, casi siempre inmediata, reduccionista y anecdótica, que difunden los medios de comunicación (Ferro, 1996, p. 159-165). Aunque existe un modelo dominante de historia que moldea la conciencia selectiva de cada sociedad (Ferro, 2003), existen otros factores de desánimo que profundizan dicha crisis. Éstos se derivan de la construcción de múltiples historias alternas, a las cuales podemos llamar contrahistorias, que desestabilizan y cuestionan la enseñanza del pasado. Allí se manifiesta el juicio de las minorías: los homosexuales, *los sin historia*, *los de abajo*, etc. Estas posturas nos permiten observar de forma diferente a la llamada historia enciclopedista, que en ocasiones resulta ser de corte oficial o institucional. Esta última es la que actualmente persiste y se enseña en la mayoría de las escuelas en todos los niveles educativos.

La contemplación del pasado comienza a percibirse como poco apropiado para iluminar e instruir al presente. Es tarea del historiador evidenciar la forma en que la consecuencia de un hecho se proyecta en el tiempo y en el espacio. Su labor es construir conocimientos que integren procesos históricos que enseñen de igual forma a pensar históricamente. ¿Cómo se ha enseñado la historia en esta coyuntura historiográfica compleja? ¿Qué función social debe de tener la historia en la sociedad moderna? ¿Qué enseñar desde el presente y cómo encontrar las ligas de continuidad semejanza y diferencia con el pasado?

La presente ponencia reflexiona de manera general sobre los contenidos que se deben de enseñar en nuestro tiempo histórico presente, y perfila cuales son los retos y los desafíos a los que se enfrenta el historiador en la modernidad. Mi experiencia se deriva de una corta, pero enriquecedora experiencia del autor como docente en el nivel medio superior.

## **El problema de la perspectiva**

El problema del presente se deriva del conocido prejuicio de la perspectiva histórica como apoyo o sustento previo a la explicación historiográfica (Gutiérrez, 2005). Muchos historiadores observan el presente como un desafío mayúsculo por aparecer como una realidad cercana e inmediata en tiempo y espacio. Es uno de los viejos prejuicios del paradigma positivista. Resabios que encumbran a la lejanía del tiempo y al documento como dogma de la verdad histórica. Cualquier historiador sabe que la anhelada objetividad no tiene como condición su lejanía temporal con respecto a los hechos que estudia y que la explicación del pasado no puede ser independiente de la situación del presente.

Como asegura Hartog (2003), el tiempo se ha convertido a tal grado en el pan cotidiano del historiador que terminó por ser naturalizado o instrumentali-

zados. De allí que permanezca como lo impensado. No porque se trate de algo que no se pueda pensar, si no porque simplemente nadie piensa en él. De lo anterior se desprende el ascenso de la categoría del presente, que ha llevado a evidenciar un presente omnipresente, al cual llama Hartog: presentismo.

Otro problema se deriva de que a diferencia de la división tradicional de la materia histórica en las edades Antigua, Media, Moderna y Contemporánea, esta última mantiene abierta sus fronteras o límites, por lo que no se puede discernir su conclusión (Valdeón, J. B., Aróstegui, J. S. et. al., 2002, p. 37) ¿Cuándo inicia y cuándo concluye lo contemporáneo? La edad contemporánea es una convención con la que nos referimos a la historia de los dos últimos siglos, los XIX y XX, convención de origen francés que toma como punto de partida el gran proceso revolucionario. La historia contemporánea es una expresión cuya semántica anda lejos de la mera connotación cronológica. De allí que Julio Aróstegui (2002) apele en favor de una historiografía de la vida social reciente, inmediata o coetánea. Una manera de denominar a un periodo de la historia delimitado por el hecho de mostrarnos procesos cercanos a nosotros y que aún están vigentes.

En el nivel medio superior, es muy difícil ayudar a los estudiantes a la comprensión del presente, cuando los problemas de nuestro tiempo, entendido en un sentido amplio, son objeto de escasa atención en clase si el modelo dominante de historia es el de las historias generales. Intentar observar en un curso semestral diversos procesos históricos concatenados en el espacio y el tiempo, termina por dar la impresión de que la historia constituye un relato de principio a fin en el que hay más continuidades que encrucijadas. Por desgracia la realidad histórica no puede entenderse sin la concurrencia de múltiples factores. Además, esta historia que aparece condensada, poco tiene de relación con el presente.

Habría que añadir que la enseñanza de estos procesos no aumentan el grado de complejidad y profundidad entre la educación secundaria y la educación media superior. La historia oficial debería de tender a desaparecer. Debe de ser matizada con las diferencias regionales y el análisis de aspectos y temáticas fundamentales como la construcción de la identidad, la ciudadanía, el papel de las mujeres, las minorías, el medio ambiente; darle valor al espacio: el barrio, la colonia, la ciudad. Con ello se dejarían de lado los grandes mitos. Sería entonces cuando los santos, héroes, demonios y villanos del pasado nacional, junto con sus reliquias encontrarían finalmente el descanso, no en un relicario, sino en el de una memoria histórica que no se preocupe tanto por las voluntades del individuo.

De igual forma, las historias generales privilegian aún los hechos políticos y militares en detrimento de aspectos poco conocidos como la vida cotidiana o el cambio geográfico del espacio y el medio ambiente. La experiencia nos indica que los cursos enciclopedistas proporcionan menos reflexión y crítica en el salón de

clases; posibilitan en el estudiante la pasividad, el uso indiscriminado de la memoria, la repetición y vaciado de conocimientos en los exámenes. ¿Dónde aparece la reflexión acerca del método que utilizó la Historia como ciencia para llegar a tales o cuales conclusiones? ¿Dónde se encuentra la relación del presente con el pasado?

Por lo general, el profesor de educación media no logra involucrar en su discurso lo que enseña con la realidad que vive; no atisba en muchos casos ligas entre el presente con el pasado. Mantiene eso sí en muchas ocasiones explicaciones que evidencian una centralidad en el espacio que le toca juzgar. Pero en ocasiones no logra relacionar en su discurso espacio, tiempo y realidad; ruptura y continuidad; sincronía y diacronía. Para un adolescente le será difícil comprender un periodo histórico, es decir, lo que se le pretende enseñar, si el aprendizaje no le recuerda los mecanismos sociales en los que él se ve inmerso. De tal manera que el gran peligro de la enseñanza de la historia se convierta en vaciar información en la mente de estudiantes que no logran evidenciar la realidad que les toca vivir. Cómo es posible hablarles de Revolución Industrial si muchos de ellos no encuentran trabajo ni siquiera como empacadores en alguna tienda de autoservicios.

### **Sin pensar el presente ni el futuro**

En las sociedades complejas del siglo XXI, el desarrollo de los medios masivos de comunicación conforman la agenda pública y desarrollan estrategias discursivas para cimentar los contenidos de las representaciones sociales, es decir, las imágenes que día a día construimos del mundo. Esa realidad que se construye desde los medios tiende a separar a los individuos de su entorno sociocultural tradicional. De manera general, los medios masivos -como la internet, la televisión, la radio o el cine comercial-, contienen realidades adversas y ahistóricas del mundo que nada tiene que ver con la realidad nacional. No invento el hilo negro. Pero esta lejanía del espectador lo lleva a construirse una identidad que de igual forma acelera el tiempo histórico y que ha tenido el efecto perjudicial de romper con la comunicación intergeneracional necesaria para la transmisión de valores sociales e identidades. Las generaciones que reciben clases en el aula donde laboro no logran comprender contenidos históricos porque desarrollan su vida cotidiana dentro de un presente eterno.

Si la sociedad moderna creía en el futuro, en la ciencia y la técnica, la soberanía individual y la razón; la sociedad posmoderna no cree en la revolución y manifiesta de igual forma un desencanto permanente por lo nuevo. La posmodernidad descalifica la tradición, pero también lo nuevo, lo reciente. Como dice Lipovetsky (2002), la masa cultural ha institucionalizado la rebelión modernista, sus signos

son el placer, el hedonismo y el estímulo de los sentidos. Entonces, ¿cómo intentar que un estudiante comprenda la importancia de la Revolución Mexicana para la construcción del México moderno? ¿Cómo intentar que un estudiante se interese más en la historia? ¿Cómo propiciar la reflexión y el análisis del pasado? ¿Qué tipo de historia debemos de enseñar?

## **Una proposición**

Una propuesta de enseñanza de la historia en el nivel medio superior debe de iniciar por enseñar métodos de acercamiento a la realidad social que nos proporcionan las ciencias sociales. Los métodos de investigación propios de la historia, la sociología, la antropología y la política, por ejemplo, deben de incluirse en los planes de estudio. En el inicio se debe de acercar al estudiante a los parámetros, las reglas, que ayuden a analizar el mundo. Cómo medir a la sociedad. Es necesario considerar que la enseñanza de la historia no consiste solamente en la transmisión de unos resultados ya acabados, sin la observación del método seguido para obtenerlos ni su grado de validez. Lo anterior quiere decir que el no presentar el saber histórico como una forma de conocimiento es uno de los problemas principales para la consecución de la enseñanza y de un aprendizaje de la historia que pueda resultar más atractivo a la vista del estudiante.

De igual forma, es necesario desterrar el narrativismo basado en la sucesión de edades o procesos de una supuesta concatenación de sucesos. Hay que proscribir en el aula las historias parcializadas, sexenales, con cortes cronológicos abruptos. Hace unas tres décadas, estudios de historia económica y social del siglo XVIII novohispano hicieron que los historiadores cuestionaran la visión elaborada desde el siglo XIX sobre las primeras décadas de la vida nacional. Los historiadores se vieron forzados a romper con la tradición de separar la historia virreinal de la nacional, viéndola como una continuidad, y volver a los archivos para reconstruirla. ¿Por qué no observar continuidades y no solo establecer cortes temporales? ¿Por qué presentar acontecimientos siempre de forma cronológica? Es cierto, en ocasiones la cronología es el eje del conocimiento histórico. Pero es necesario eliminar lo que llama Fontana como la «vía única» de la interpretación. Debemos de enseñar y aprender el pasado semejante a lo que puede ser una encrucijada a partir de la cual eran posibles varias opciones, tratando de eliminar la única vía posible. La historia es ante todo transformación, modificación de lo construido.

También se deben de integrar las especializaciones sectoriales de la historia para observar la realidad de otra forma. La complejidad de los fenómenos implica el abordaje desde sus diversos ángulos. Debemos pasar del análisis de las grandes

estructuras y procesos al análisis del individuo, el sujeto de la historia. Esto implica una revaloración de la cotidianidad del sujeto y aún de su vida privada. En este análisis de deben de utilizar una gran variedad de fuentes históricas como la fotografía, la literatura, el material de archivo, indicios sonoros, etc.

Deben de incluirse nuevas temáticas que aporten al debate y la comprensión del México moderno. Poco o nada se observa y se analiza sobre el surgimiento de la pobreza, la violencia en todas sus formas (narcotráfico, secuestro, incluido), las diferencias de género, la desigualdad y hasta, incluso, las persistentes crisis económicas a las que ha sido llevado el país. ¿Dónde están las explicaciones históricas a este tipo de flagelos en los que vive la sociedad mexicana? Si intentáramos comprender el presente vinculado a nuestro pasado es posible que la gente no siguiera votando por los mismos políticos que engañan con desvergüenza independiente del color del partido político al que pertenezcan. Escalante (2010) afirmaría tajante que en la actualidad mexicana hay una inexistencia de ciudadanía, por lo que vivimos en un país inmoral y falto de virtudes cívicas. ¿Desde cuándo vivimos así? ¿Es el lastre del pasado? ¿Herencia del virreinato y del México independiente? ¿No estamos aún a la altura de las leyes que construimos para gobernarnos?

De igual forma es necesario que el historiador se integre a la reflexión política e histórica del presente, aparezca mucho más en los medios de comunicación y se involucre cada día más en la toma de decisiones políticas. Necesitamos renovar los métodos y enriquecer el bagaje teórico, no rehuir al análisis del trabajo como docente. Como afirma Andrea Sánchez Quintanar (2002) y con esto concluyo: el conocimiento histórico se construye para ser mostrado, difundido. El historiador debe de estar consciente que todas las formas de difusión del conocimiento histórico son formas de enseñar historia. La función del historiador no se puede limitar a la escritura de artículos, libros, participación en mesas y foros de debates, sino que debe de actuar como un transformador de la realidad y crítico de la cultura en general.

## REFERENCIAS

- Escalante, F. (2010). Ciudadanos demasiados reales. *Nexos*, 387. 81-84.
- Ferró, M. (1996). Cómo se enseña hoy día la historia. En *Historiografía francesa. Corrientes temáticas y metodologías recientes*, (pp. 159-42), México: Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, et. al.
- Ferró, M. (2003). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.



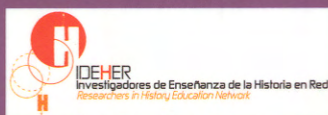
- Gutiérrez, A. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina, *Universidades*, 30, 17-22.
- Hartog, F. (2003). Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad. En *Historia y Gráfica*, 21, 73-102.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*, Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, A., (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valdeón, J., Aróstegui, J., Rodríguez, J., Pages, J., Heras, A. y Campuzano A. (2002), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara.



# CURSOS E CONGRESOS

## Nº 201

### ORGANIZA



DEPARTAMENTO DE HISTORIA  
CONTEMPORÁNEA E DE AMÉRICA

### COLABORA



ESCOLA UNIVERSITARIA DE RELACIÓNS  
LABORAIS



### PATROCINA

